



Türkiye, Kore, Finlandiya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Derya Yıldız ¹

Öz

Ana dili, anlama ve anlatma becerilerinin toplamı olması sebebiyle bütün alanlardaki öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda bireylerin ana dillerini etkili olarak kullanmaları için verilen ana dili eğitiminde kılavuz olan ana dili öğretim programları büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, uluslararası geçerliği olan PISA sınavlarında okuma becerisi alanında en yüksek puanı alan ülkeler arasındaki Kore ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programları, programın temel öğeleri olan dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temelinde, Türkçe dersi öğretim programıyla (6, 7, 8. sınıflar) karşılaştırılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalı çalışma sonucunda ana dili dersi öğretim programlarındaki benzer ve farklı uygulamalar belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Ana dili öğretim programı
Dil becerileri
Amaç
İçerik
Öğrenme-öğretme süreci
Ölçme-değerlendirme
Karşılaştırmalı eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29.10.2014
Kabul Tarihi: 04.03.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 20.05.2015
DOI: 10.15390/EB.2015.4166

Giriş

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development- OECD) tarafından uygulamaya konulan PISA programı (The Programme for International Student Assessment) üç yılda bir, her dönemde farklı bir yeterlilik alanına ağırlık vermek üzere zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri, fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve problem çözme becerileri alanlarındaki düzeylerini değerlendirmektedir (OECD, 2007). PISA, eğitim sistemlerinin sadece iç etkinliğini ölçen müfredat temelli değerlendirme yerine, uluslararası boyutta karşılaştırmalı olarak metinlerden farklı çıkarımlarda bulunabilme, çok yönlü düşünme, karşılaştırmalar yapma, metinler arası bağlantılar kurma, günlük hayat ile ilişkilendirebilme gibi üst düzey becerileri içermektedir (OECD, 2013). 2000 yılında uygulanmaya başlanan PISA sınavlarına Türkiye 2003 yılında katılmaya başlamıştır. PISA 2000 okuma becerilerine, PISA 2003 matematik becerilerine, PISA 2006 fen becerilerine, PISA 2009 okuma becerilerine ve PISA 2012 ise matematik becerilerine odaklanmıştır. PISA sınavlarında yıllara göre okuma başarı puanı ve sıralaması şöyledir:

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye, dcyildiz@konya.edu.tr

Tablo 1. PISA sınavlarındaki Okuma Başarısı Puanı ve Sıralaması

Ülkeler	2003 (40 ülke)	2006 (57 ülke)	2009 (74 ülke)	2012 (65 ülke)
Türkiye	441 (33.)	447 (37.)	464 (41.)	475 (42.)
Kore	534 (2.)	556 (1.)	539 (2.)	536 (5.)
Finlandiya	543 (1.)	546 (2.)	536 (3.)	524 (6.)
OECD ortalaması	494	492	493	496

(OECD, 2004; OECD, 2007; OECD, 2010; OECD, 2013)

PISA 2003'te Finlandiya 1., Kore 2., Türkiye 33., PISA 2006' da Kore 1., Finlandiya 2., Türkiye 37., PISA 2009'da Kore 2., Finlandiya 1., Türkiye 41., PISA 2012'de Kore 5., Finlandiya 6. Türkiye 42. olmuştur. PISA 2009'da ilk sırada Şanghay, PISA 2012'de ilk sıralarda; Şanghay, Hong Kong, Singapur ve Japonya vardır. Japonya dışındaki ülkeler OECD üyesi değildir. Türkiye okuma becerileri alanında puanını artırmasına rağmen hala OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır. Bu durum Türk öğrencilerinin okuma, anlama, düşünme, sorun çözme, akıl yürütme, iletişim kurma gibi becerilerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

PISA gibi uluslararası sınavlarda başarılı olabilmek için öncelikle ana dili etkili kullanabilmek gereklidir. Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevreden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylere etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünce güçlerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları olan dildir (Aksan 1975, s. 427; Sever 2004, s. 7). Çelebi (2006), ana dilin, toplumsal hayatı düzenleyici, kimlik oluşturucu, değer taşıyıcı, iletişim sağlayıcı gibi birçok işlevleri olduğuna dikkat çekmiştir. Ana dilin bu özellikleri, dil vasıtasıyla zihinsel gelişimin sağlandığını ve diğer alanlardaki öğrenmelerin temelini de dilin oluşturduğunu göstermektedir. Türkçe dersleri, özellikle ilköğretim döneminde diğer tüm dersleri destekleyici niteliktedir. Çünkü öğrencinin düşünme yapısını, karar verme gücünü, duygu coşkunluğunu ve memnuniyetini geliştirme, ulusal ve evrensel kültürü tanımasını sağlamada ve diğer derslerdeki başarısını yükseltmede ana dilini öğrenme çok önemlidir (Akyol, 2006; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Yaman, 2009).

Günümüzde insanların sahip olması gereken anahtar beceriler; düşünme ve sorgulama anlamına gelen zihinsel beceriler; temelini dil becerilerinin oluşturduğu bilgiye ulaşma, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanmayı kapsayan bireysel beceriler; işbirliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme vasıtasıyla başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı sağlayan sosyal beceriler ve karar verme, seçme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileri olan zihinsel bağımsızlık becerileridir (Güneş, 2007, s.58). Rost (2002), ana dilin analiz etme, tahmin etme, ayırt etme, sınıflama, problem çözme gibi pek çok zihinsel beceriyi geliştirmesine dikkat çekmiştir. Dil öğrenme sürecinde çeşitli zihinsel işlemler yapılır ve bu işlemler bireyin zihinsel becerilerini geliştirir, dilin öğrenilmesi de zihinsel becerilerin gelişimine bağlıdır. Shameem (2007), öğrencilerin grup etkinliklerinde planlama, tartışma, beyin fırtınası ve üst düzey düşünme çalışmalarında ana dillerini kullanmalarının, öğrenmede, ana dilinin temel iskeleyi oluşturmasından kaynaklandığını belirtir. Bu nedenle öğrenme sürecinde dil becerileriyle zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Bu bakımdan ana dili eğitimi büyük önem taşımaktadır. Bu önem, ana dili eğitiminin kılavuzu olan ana dili öğretim programının çok nitelikli olmasını gerektirmektedir.

Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan öğretim programları, eğitimin en temel içerikleridir. Demirel, (2006, s. 6), öğretim programını okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamıştır. Bu durumda programların özelliklerinin eğitimi doğrudan etkilemesi söz konusudur.

Ana dili öğretim programları, ülkelerin ana dili öğretim politikalarını, ana dili öğretimine karşı tutumlarını ve yapılan uygulamaların gerekçesini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Günümüzde ana dili öğretimi, günlük yaşamda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerini, aynı zamanda dillerini doğru kullanabilmelerini, edebî bir zevk ve estetik duygusu kazanmalarını amaçlamaktadır. Bununla birlikte bu öğretim, öğrencilerin metinler aracılığıyla kültürel değerleri ve evrensel değerleri benimsemelerine de olanak sağlamaktadır (Yaman ve Demirtaş, 2013, s. 4-5). Bu bağlamda programlar aracılığıyla ana dili derslerinde, hayat boyu ihtiyaç duyulacak dil becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011, s.1), Türkiye'nin PISA sınavlarında gösterdiği gelişmede az da olsa değiştirilen öğretim programlarının etkili olduğunu belirtmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan Türkçe öğretim programı; dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sağlam ve Yüksel'e (2012) göre farklılaşan birey talepleri, daha nitelikli birey yetiştirme isteği, daha nitelikli eğitim gereksinimi, daha uygulanabilir eğitsel strateji, yöntem ve teknik seçimi ve tüm ulusu kapsayan eğitim politikaları arayışını beraberinde getirmiştir ve bu arayışın en temel ve kolay yolu, farklı ülkelerin insan yetiştirme düzenlerinin incelenmesidir. Türkiye'de merkezî programların kullanılması, ders kitaplarının hazırlanan öğretim programları temel alınarak hazırlanması, programların öğretmenlere yol gösterici olması ve bireylerin zihinsel ve toplumsal beceriler edinmelerinde büyük yeri olması sebebiyle ana dili öğretim programları önem taşımaktadır.

Bir öğretim programı; hedef, içerik, öğrenme- öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Hedef kavramı içinde, öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar; içerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü; öğrenme- öğretim sürecinde, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme- öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği; ölçme- değerlendirme ögesinde hedef- davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2006). Öğretim programı, bu dört ögenin anlamlı ilişkilerle birbirine bağımlı olarak bir araya gelmesiyle oluşan dinamik bir bütün olduğu için bir program ele alınırken tüm bu boyutların ayrı ayrı incelenmesi ve sonucunda programın bütünüyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Aykaç, 2005).

Bu çalışmada Kore ve Finlandiya ana dili programlarının seçilmiş olmasının sebebi, bu ülkelerin 2003 ve 2006 yıllarında 1. ve 2., 2009'da 2. ve 3., 2012'de de 5. ve 6. sırada yer almalarıdır. 2009 ve 2012 yıllarında ilk sıralarda OECD üyesi olmayan ülkeler vardır. Ülkemizde Türkçe programını değerlendiren çalışmalar (Baş, 2012; Balci, Coşkun ve Tamer, 2012; Durukan, 2008; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010); Finlandiya'nın başarısının nedenlerinin incelendiği araştırmalar (Erarslan, 2009; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011); Finlandiya ve Kore öğretim programları üzerine yapılmış çalışmalar (Aras ve Sözen, 2012; Erdoğan ve Gök, 2011; Tanrıverdi ve Apak, 2010;) mevcuttur. Ancak Finlandiya programıyla karşılaştırılan çalışmalar 1-5. sınıflar Türkçe programıyla ilgilidir ve Kore öğretim programıyla ilgili çalışmalar da sınırlı sayıdadır.

Karşılaştırmalı eğitim, eğitimle ilgili problemleri çözmek için yol bulmak için farklı ülkelerin eğitimsel sistemlerini inceleyen bir alandır. Lauterbach ve Mitter'a (1998) göre karşılaştırmalı eğitimsel araştırmalar, ülkelerin kendi durumlarını görmeleri ve eğitimsel programlarını yeniden yapılandırmalarında önemlidir. Okur, Demirtaş ve Keskin (2013, s. 315) ana dili öğretimini farklılaştıran en önemli unsurların öğretim programları, öğretim yöntemleri ve sınıf ortamı olduğunu belirtmiştir. Süğümlü'ye (2013, s. 196) göre diğer ülkelerin ana dili programlarını incelemek ana dili öğretimleri üzerinde ortak bir bakış açısı geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Bu nedenlerle bu çalışmada öğrencilerin çok yönlü düşünme gibi becerilerini ölçen uluslararası bir sınav olan PISA'da ana dili alanında en başarılı ülkeler arasında yer alan Kore ve Finlandiya ile Türkiye'de ortaokul düzeyindeki ana dili öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme bakımından karşılaştırılması ve ana dili programına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Korece, Fince ve Türkçe dersi öğretim programlarında;

- amaçların, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- içeriklerin, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- öğrenme-öğretme süreçlerinin, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- ölçme ve değerlendirmelerin, benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Türkiye, Kore ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarını; öğrenme alanları, amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme yönünden karşılaştırarak programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, var olan bir durumu belge incelemeye dayalı bir biçimde betimlediği için nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

Verilerin Toplanması

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi; incelenmek istenen konu hakkındaki bilgi ve belgelerin yazılı olduğu kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada incelenen dokümanlar Türkiye, Kore ve Finlandiya'nın ana dili dersi öğretim programlarıdır. Öğretmenlere, ana dili dersi kitap yazarlarına ve öğrencilere, ana dili öğretiminde temel olan ana dili dersi öğretim programları doküman olarak seçilmiş ve incelenmiştir. Dokümanlara ülkelerin eğitim bakanlıklarının ve program geliştirme bölümlerinin internet sitelerinden ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce, Kore ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programları araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş, bu çeviri ve orijinal doküman, araştırmacı ve bir çevirmen tarafından karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Daha sonra Türkiye, Kore ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının; öğrenme alanları, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bölümleri karşılaştırmalı olarak incelenerek kodlamalar yapılmıştır.

Veriler "içerik analizi" yönteminin beş karakteristik aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) aşamaları takip edilerek incelenmiştir. Kodlama işlemi içerik analizinin güvenilirliğini belirlemektedir (Büyüköztürk, 2007). Programlardaki öğeler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İki kodlayıcının kodlamaları arasındaki farklılıklar için üçüncü bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Türkiye, Kore, Finlandiya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Genel Çerçevesi

Tablo 2’de Türkiye, Kore ve Finlandiya’nın zorunlu eğitim süreleri, ana dili derslerinin isimleri ve öğretim programlarının kapsadığı sınıf aralığı verilmiştir.

Tablo 2. Ana Dili Derslerinin Yer Aldığı Sınıflar

Ülkeler	Dersin Adı	Kapsadığı Sınıf Aralığı	Zorunlu Eğitim
Türkiye	Türkçe	6-8. sınıflar	12 yıl (4+4+4)
Kore	Korece	1-10. sınıflar	9 yıl (6+3)
Finlandiya	Fince	1-9. sınıflar	9 yıl (6+3)

(Compulsory Education in Europe 2012/13; Research Report DFE-RR178a, 2011)

Türkiye

Türkiye’de zorunlu eğitim 12 (4+4+4) yıldır. Öğretim programlarını Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu hazırlamaktadır. Kurulca hazırlanan öğretim programları merkezi niteliktedir, dolayısıyla bütün okullarda aynı öğretim programı uygulanmaktadır. 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) (6, 7, 8. Sınıflar), yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır. 291 sayfa olan program; “*programdaki temel yaklaşım, programın yapısı, genel amaçlar, temel beceriler, temel dil becerileri ve dil bilgisi, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, ara disiplinler, Atatürkçülük, öğrenme- öğretim süreci, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlar -etkinlik örnekleri -açıklamalar, programın uygulanmasında öğretmenin rolü, okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler, dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken türler, temalar, yöntem ve teknikler, okuma gelişim dosyası, ölçme ve değerlendirme, ders işleniş ile ilgili açıklamalar, ders işleniş örneği, sözlük ve kaynakça*” bölümlerinden oluşmaktadır. Programda dilbilgisi dışındaki öğrenme alanlarında 6-8.sınıflar için kazanımlar ortaktır (TDÖP, 2006).

Kore

Kore’de zorunlu eğitim 9(6+3) yıl, ana dili Korecedir. Kore Dili Öğretim Programı (KDÖP) 2000 yılında yürürlüğe konmuş ve 2004’te tüm okul sistemine yayılmıştır. Program, eğitimdeki küresel gelişmeler göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. 2007 yılında uygulanmaya başlanan ulusal öğretim programı Kore Eğitim Bakanlığınca düzenlenir. Program çekirdek (temel) program özelliğine sahiptir. Müfredat Bakanlık tarafından hazırlansa da her bir okulun özelliğine ve hedefine göre okullara esneklik sağlanır. Yeni müfredat, öğrencilerin, küreselleşme ve bilgi temelli toplum çağı olan 21. yüzyıla daha iyi hazırlanmaları için derslerin çalışma yükünü uygun miktarlarda azaltarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla esneklik sağlama ve bağımsız öğrenme aktivitelerini arttırmaya çalışmaktadır. Program 1-10. sınıflar içindir. Her sınıf düzeyinde farklı kazanımlar vardır. Herhangi bir gruplandırma yapılmamıştır. 96 sayfa olan program beş başlıktan oluşmaktadır. “1. Özellikler, 2. Amaçlar, 3. İçerikler, 4. Öğretim-Öğrenme Yöntemleri, 5. Değerlendirme.” Ayrıca genel kurallar adı altında programı açıklayan ve sözlük de içeren bir kılavuz vardır (KDÖP, 2007). KDÖP her bir sınıf düzeyinde ayrıldığı için bu çalışmada üç programda da ara sınıf durumunda olan 7. sınıf incelenmiştir.

Finlandiya

Finlandiya’da zorunlu eğitim 9(6+3) yıldır. Finlandiya’da üç farklı dil (Fince-İsveççe-Sami dili) vardır. Bu çalışmada Fince üzerinde durulmuştur. Ulusal çekirdek (temel) program anlayışıyla geliştirilen Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı (FADEÖP) 2004 yılında uygulanmaya başlamıştır. Hazırlanan çerçeve program, genel hedefleri ve programlar arası temel konu içeriklerini barındırmaktadır. Okullar bu çerçeveyi temel alarak amaçları doğrultusunda kendi öğretim programlarını hazırlayabilmekte, öğretmenler de kendi öğretim yöntemlerini ve araçlarını belirleyebilmektedirler. 82 sayfa olan program 1-9.sınıflar içindir. 1-2. Sınıf, 3-5. Sınıf, 6-9. Sınıf olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırılan sınıfların kazanımları ortaktır. Bu çalışmada 6-9. Sınıf düzeyi

incelenmiştir. 6-9. Sınıf için ayrılan bölüm 5 sayfadır. Program şu başlıklardan oluşmaktadır: “Amaçlar, Temel İçerikler ve 8. Sınıf İçin Final Değerlendirme Kriterleri”(FADEÖP, 2004).

Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Temel Dil Becerileri Bakımından Karşılaştırılması

Tablo 3. Türkiye, Kore ve Finlandiya Ana Dili Öğretim Programlarının Temel Dil Becerileri

Ülkeler	Programın Adı-Yılı	Temel Dil Becerileri
Türkiye	Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 2006	Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma
Kore	Kore Dili Öğretim Programı (KDÖP) 2007	Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Dil Bilgisi, Edebiyat Bilgisi.
Finlandiya	Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı (FADEÖP) 2004	Etkileşim Becerileri, Metni Anlama, Kompozisyonlar ve Sözlü Sunum Hazırlama, Bilgi Yönetimi Becerileri, Dil, Edebiyat ve Diğer Kültürlerle İlişki.

(Finlandiya Programı, 2004; (Kore Programı, 2007).

TDÖP 4, KDÖP 6, FADEÖP ise 5 dil becerisinden oluşmaktadır. FADEÖP’de dinleme, konuşma, okuma ve yazma ayrı birer bölüm olarak değil, diğer alanların içinde verilmiştir. FADEÖP’de “bilgi yönetimi becerileri”, “etkileşim becerileri” ve “dil”, KDÖP’de “dil bilgisi”, KDÖP ve FADEÖP’de “edebiyat”, müstakil bir beceri alanı olarak kabul edilmiştir. TDÖP’de dilbilgisi kazanımlarına yer verilmesine rağmen dil becerisi olarak isimlendirilmemiştir.

Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Amaç Bakımından Karşılaştırılması

KDÖP’de 4, TDÖP’de 11 genel amaç, “dinleme”, “konuşma” ve “okuma” öğrenme alanlarında 5 amaç, “yazma” öğrenme alanında 6 amaç, “dilbilgisi”nde 6. Sınıfta 2 amaç, 7. Sınıfta 5 amaç, 8. Sınıfta 3 amaç vardır. FADEÖP’de 4 genel amaç ve bu amaçlara bağlı 16 alt amaç daha vardır. KDÖP’de amaçlar öğrenme alanlarına göre ayrılmamıştır. TDÖP’de genel amaçların her biri ‘benimsemeleri, geliştirmeleri, kazanmaları’; kazanımlardaki amaçlar da ‘uygulama, anlama ve çözümleme, değerlendirme’ gibi ‘-me’ ekiyle bitirilmiştir. Kore programında gereklilik kipi (should), Finlandiya programında gelecek zaman kipi (will) kullanılmıştır.

Etkileşim Becerileri

FADEÖP’de özellikle iletişim ve etkileşim becerileri hedeflenmiştir.

“Öğrencilerin etkileşim becerileri artacak: -Durumların farkında olma ve iletişim becerileri gelişecek,-İşlevsel, amaca, etiğe uygun; okulda ve çeşitli iletişim çevrelerinde etkili iletişim kurabilen ve konuşan, okuyan, yazan birey olmaları için pratik kazanacak,-Etkileşim için elverişli ortamları sürdürmeye çalışıp, etkileşimin farklı yolları ve farklı bakış açıları olduğunun farkına alacak,”(s. 51)

TDÖP’de genel olarak ifade edilen 11 amaç;

“Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak”(s.4) cümlesiyle başlar. Programda öğrencilerin;

“-Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları”(s.4) amaçlanıp dilin iletişim boyutu ön plana çıkarılmamıştır. Bu bağlamda öğrencilere manevî değerlere sahip olma sorumluluğu yükleyen amaçların en fazla TDÖP’de olduğu görülmektedir. Örnek amaçlar:

“-Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,-Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel

değerleri tanınmaları, -Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,-Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır”(s. 4).

Dilin Etkili Kullanımı

Diğer programlara kıyasla oldukça genel amaçlara sahip olan KDÖP’de Kore dilinin etkili kullanımı yani bilgiyi beceriye dönüştürme belirtilmiştir. Amaçlara girilmiştir;

“Korece dersi, Kore kültürünü oluşturmaya katkı sağlayacak beceri ve tutumlar geliştirmek için Kore dilinin doğru ve etkili kullanımını, Kore edebiyatının yapısını, Kore dilinin aktivitelerinin kapsamlı olarak kavranmasını başarmayı amaçlar”(s. 6) denir ve diğer programlara kıyasla oldukça genel 3 amaç sıralanır:

“Korece dersinde öğrenciler:-Kendi dillerini yaratıcı biçimde kullanabilecekleri ve Korece’de çeşitli durumlarda yararlanabilecekleri Kore dili ve edebiyatının aktivitelerinin temel bilgisine tamamen aşına olurlar. -Eleştirel ve yaratıcı biçimde, konuşmaları ve yazıları anlamak ve üretmek için gereken bilgi ve becerilere tamamen aşına olurlar.-Gelecek odaklı bir Kore kültürü oluşturarak, dil gelişimini sağlayarak ve devam eden araştırmaları takip ederek Kore kültür dünyasına ilgi duyarlar”(s. 6-7).

FADEÖP’de de bilgidan ziyade öğrencilerin dili etkili kullanma becerisine sahip olmaları ön plana çıkarılmıştır:

“6-9. sınıf aralığında ana dili ve edebiyatı öğretiminin temel görevi farklı türde ve yeni metinler ile standart dilin yakın çevrede ihtiyaç duyulan gereklerinden hareketle öğrencilerin metin becerilerini geliştirmektir. Hedef, öğrencilerin amaçları için dili, kendi kendilerine kullanır bireyler olarak daha bilinçli olmalarını sağlamaktır. Öğrenciler, farklı iletişim durumlarında ihtiyaç duydukları metinleri üretebilmeleri için metin analizcisi ve eleştirel yorumlayıcı olarak kendilerini geliştirirler. Öğretimin amacı, çeşitli medya metinleri de dahil olmak üzere edebiyatı okumak ve değerlendirmek için öğrencileri cesaretlendirmektir. Öğretim, edebiyatın genel bilgisini edinmede öğrencilere yol gösterir ve onları dil çalışmaları için motive eder”(s. 51).

FADEÖP’de alt amaçlar, şu başlıklar altında sıralanır:

“1. Öğrencilerin etkileşim becerileri artacak, 2. Öğrencilerin çeşitli metinleri kullanma ve yorumlama becerileri gelişecek, 3. Öğrencilerin metin üretme ve onları farklı amaçlar için kullanma becerileri gelişecek, 4. Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültürlerle ilişkileri derinleşecek”(s. 51-52).

Programda farklı dillere karşı hoşgörülü olma ve diğer ülkelerin de klasiklerini bilme amaçlanmıştır.

“Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültürlerle ilişkileri derinleşecek: -Okuma uğraşları çeşitlenecek, edebiyat bilgileri derinleşecek, diğer ülkelerin klasiklerini ve Fin edebiyatı tarihini bilecekler. - Estetik deneyimsel dünyayı genişletmek için fırsat kazanacaklar, etnik farkındalıkları daha güçlü olacak, kültür üzerindeki bakış açıları genişleyecek,-Farklı dilleri konuşanlara karşı hoşgörülü olacaklar”(s. 52).

TDÖP’de “... amaçlanmıştır” üslubu kullanılırken KDÖP’de “...’ya aşına olurlar ya da ilgi duyarlar”, FADEÖP’de “becerileri gelişecek, öğrenecekler, alıacaklar” gibi ifadeler vardır. TDÖP’de amaçlarda yer alan “alışkanlık haline getirme, bakış açısı kazanma, duyarlı olma” gibi fiiller de beceri göstergesidir ancak amaçların geneline göre sayıları azdır.

Eleştirel Bakış Açısı

Eleştirel bir bakış açısına sahip olma üç programda da vurgulanmıştır.

“-Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,-Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,-Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları” (TDÖP, s. 4).

“-Eleştirel ve yaratıcı biçimde, konuşmaları ve yazıları anlamak ve üretmek için gereken bilgi ve becerilere tamamen aşina olurlar” (KDÖP, s. 7).

“Öğrencilerin çeşitli metinleri kullanma ve yorumlama becerileri gelişecek: -Öğrenciler aktif ve eleştirel okuma ve dinleme pratiği kazanacak, okuma, dinleme yorumlama, değerlendirme, becerileri gelişecek, -Öğrencilerin metin üretme ve onları farklı amaçlar için kullanma becerileri gelişecek.-Öğrenciler, bağımsız ve çok yönlü metin yaratıcıları olarak öğrendikleri dil bilgisini, ne zaman ve nerede kullanacaklarını bilecekler.-Diğerlerinin fikirlerini yapıcı bir şekilde eleştirmek ve bakış açılarını savunmak ve geliştirmek için cesaretli hissedecekler” (FADEÖP, s. 51).

Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Programların İçeriğindeki Genel Çerçevesel

TDÖP’de içerikte kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalara yer verilmiştir. Dilbilgisi dışındaki öğrenme alanlarında kazanımlar sınıf düzeyinde ayrılmamıştır. “Dinleme” ve “konuşma” öğrenme alanlarında 5 amaç, 42 kazanım, “okuma” öğrenme alanında 5 amaç, 52 kazanım, “yazma” öğrenme alanında 6 amaç, 42 kazanım, “dilbilgisi”nde 6. Sınıfta 2 amaç 16 kazanım, 7. Sınıfta 5 amaç, 20 kazanım, 8. Sınıfta 3 amaç, 17 kazanım vardır. Kazanımlarda genel olarak sıralama; kuralları uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, zenginleştirme ve alışkanlık kazanma amaçları altındadır.

KDÖP’nin içeriğinde öncelikle içeriğin yapısı açıklanmış, daha sonra 1. Sınıftan 10. Sınıfa kadar her sınıf düzeyinde içerik açıklanmıştır. Her sınıf düzeyinde her bir öğrenme alanında, “metin kapsamı ve seviyesi”, “başarı standardı” , “içerik örnekleri” başlıkları ve açıklamaları yer almaktadır. “Metin kapsamı ve seviyesi”, metinlerin özelliklerini, “başarı standartları” kazanımları, “içerik örnekleri” ise kazanımları daha detaylı açıklayan bilgileri vermektedir. 7. Sınıf düzeyinde “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “edebiyat” öğrenme alanlarının 4, “yazma” ve “dilbilgisi” öğrenme alanlarının 5 metin kapsamı ve seviyesi açıklaması vardır. “Dinleme”, “okuma”, “yazma” ve “dilbilgisi” öğrenme alanlarının 5, “konuşma” ve “edebiyat” öğrenme alanlarının 4’er başarı standardı vardır. Öğrenme alanlarının her bir başarı standardının en az 3, en fazla 4 içerik örneği vardır.

FADEÖP’de “temel içerikler” başlığı altında konular, “8. Sınıf final değerlendirme kriterleri” başlığı altında kazanımlar yer almaktadır. “FADEÖP’de “etkileşim becerileri” öğrenme alanında “temel içerik”te 5 konu, “Öğrencilerin etkileşim becerileri gelişmiş olacak”8. Sınıf final değerlendirme kriterlerinde 6 kazanım, “metni anlama” öğrenme alanında 9 konu, “Öğrencilerin çeşitli metinleri yorumlama ve kullanma becerileri gelişmiş olacak”8. Sınıf final değerlendirme kriterlerinde11 kazanım, “kompozisyonlar ve sözlü sunum hazırlama” öğrenme alanında 8 konu, “Öğrencilerin farklı amaçlar için metin üretme ve kullanma becerileri gelişecek”8. Sınıf final değerlendirme kriterlerinde 6 kazanım, “bilgi yönetimi becerileri” öğrenme alanında 2 konu, (8. Sınıf final değerlendirme kriterlerinde kazanım yoktur), “dil, edebiyat ve diğer kültürlerle ilişki” öğrenme alanında 10 konu, “Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültürle ilişkisi gelişmiş olacak” 8. Sınıf final değerlendirme kriterlerinde 8 kazanım yer almaktadır. Kazanımlar oldukça genel ve kapsamlıdır.

Bilgi Yönetimi ve Metin

Diğer programlardan farklı olarak FADEÖP'nin içeriğinde bilgi yönetimi becerileri işlenmiştir.

"Bilgi Yönetimi Becerileri: -Farklı türdeki kaynaklardan bilgi edinimi: bilgi ediniminin planlanması, kaynakların kullanılabilirlik ve güvenilirliklerinin değerlendirilmesi.-Not almayı ve temel düzeyde kaynak gösterimini öğrenme ve bir sunum için bir araya getirme, bir sunum için materyalleri seçme, gruplama ve birleştirme"(s. 53).

TDÖP ve KDÖP'de bilgi yönetimiyle ilgili kazanımlar öğrenme alanlarına dağılmıştır. Ancak FADEÖP'dekine benzer kazanımlar özellikle "yazma" öğrenme alanında yer almaktadır. Örneğin TDÖP 'de "Planlı yazma" kazanımı altında yazacakların araştırma aşamasından düzenlemesine ve kaynakça gösterimine kadar alt kazanımlar mevcuttur. Örnek kazanımlar:

"Planlı yazma": "-Yazma konusu hakkında araştırma yapar. -Yazacaklarının taslağını oluşturur. -Yazısını bir ana fikir etrafında planlar. -Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler" (s. 31).

KDÖP'de yazma başarı standartları şöyledir:

"-Farklı araçlardan içerikler seçer ve bütünlük içinde açıklamalar yazar. -Belirgin bir biçimde sonuçları ve yöntemleri göstermek için yeterli düzeyde raporlar yazar. - Problem çözme yöntemlerini ve isteklerini içeren öneriler yazar. -Çeşitli ifade stratejilerini kullanarak teselli veren ya da cesaretlendiren metinler yazar. -Bir kişinin deneyimlerinden hareketle okuyucuya duygusal hareket ya da zevk veren metinler yazar." "Farklı araçlardan içerikler seçer ve bütünlük içinde açıklamalar yazar" başarı standardının içerik örnekleri şöyledir: "Bütünlüğü ve açıklamaların özelliklerini kavrar.-çeşitli araçlardan içerikler seçer. -Düzenlemeleri bütünlüğü göz önüne alarak yapar." "Belirgin bir biçimde sonuçları ve yöntemleri göstermek için yeterli düzeyde raporlar yazar" başarı standardının içerik örneği: "Fikirleri, materyalleri ve durumları kaydederken deneyimleri kullanır, araştırma ve gözlem yapar"(s.50).

TDÖP ve KDÖP'de "metin"le ilgili kazanımlar öğrenme alanlarına dağılmıştır. "Metni anlama" FADEÖP içeriğinde ayrı bir bölüm olarak yer almaktadır. "8. Sınıf Final Değerlendirme Kriterleri"nde "Öğrencilerin çeşitli metinleri yorumlama ve kullanma becerileri gelişmiş olacak" ve "Öğrencilerin farklı amaçlar için metin üretme ve kullanma becerileri gelişecek" başlıkları yer almaktadır.

Etkileşim Becerileri

FADEÖP içeriğinde etkileşim becerileri öne çıkmaktadır.

"Etkileşim Becerileri: -Etkileşimin temel bilgisi; içerik, ifade şekli ve metin yapısı, amaç, iletişim araçları ve iletişim ilişkisi için bu unsurların bağlantısı. -Amaca göre ilerleme, iletişim çevresi ve farklı türdeki konuşmalarda konuşma biçimlerinin çeşitlendirilmesi. -Konuşmanın boyutlandırılması ve zamanlanması dil formlarının seçimi, çatışma durumlarında kullanılan yöntem, farklı bakış açılarını değerlendirme, geribildirim verme ve alma. -İletişim kurmak için cesaret ve güven geliştirme: ifade uygulaması, kişinin kendi bakış açısını sunması ve savunması. -Kişinin kendi medya kullanımının, okuma ve iletişim alışkanlıkları ve becerilerinin değerlendirilmesi" (s. 52).

KDÖP'de içeriğin yapısında öğrenme alanları türler, bilgi, beceriler ve bağlamlar bölümlerine sahiptir. Dilin, sosyal etkileşim için kullanılmasının gereği vurgulanmış, içeriğin yapısındaki "bilgi" bölümünde bütün öğrenme alanlarında ilk madde "iletişimin yapısı" olarak yer almış ve öğrenme alanlarındaki türlerde etkileşim belirtilmiştir:

"Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma Türleri: -Sosyal etkileşimli metinleri dinleme, konuşma, okuma, yazma" (s. 7-8).

Dil

FADEÖP’de dilin tarihi ve özelliklerini bilme işlenmiştir. Örnek kazanımlar:

“Dil, Edebiyat ve Diğer Kültürlerle İlişki: Temel içerikler: -Fincenin temel bilgisi ve dünya çapındaki dil durumu, dilsel demokrasi anlayışı ve ana dilinin önemi, -Fin dilinin tarihi değişimi-çeşitliliği-gelişimi, -Fin dilinin fonetiğinin karakteristiği, biçimi, cümle yapısı ve bu özelliklerin diğer dillerle karşılaştırılması, -Fin dilinin coğrafi, sosyal ve durumsal çeşitliliği dikkate alınarak standart bir dil kullanmanın gerekçeleri”(s. 53).

“8. sınıf final değerlendirme kriterleri: -Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültür ile ilişkisi gelişmiş olacak böylece onlar: -Fince ve yabancı şiirleri, masalları, fablları, kısa hikâyeleri, temsili dramatik metinleri ve çizgi filmleri, Kalevala’dan ve halk geleneğinin diğer unsurlarından gelen şiirleri bilirler, en azından müşterek olarak kabul edilen sayıdaki tamamlanmış eserleri okuyacaklar. -Temel edebiyat türlerini, üslup çeşitlerini ve farklı dönemleri temsil eden edebi klasikleri bilirler. -Okuma yada izleme deneyimlerini başkalarıyla tartışabilirler. - Fin dilinin temel ayırıcı özelliklerini bilecekler ve inceledikleri diğer dillerle Finceyi kıyaslayabilecekler, Finceyle bağlantılı diller ve dilsel ilişki kavramına sahip olacaklar. -Duruma, kullanıcıya ve coğrafi bölgeye göre değişen Fin dilini bilirler. -Dil değişikliklerini bilirler, diğer dillerin ve çok kültürlü dil topluluğunun arasında ana dillerinin bilgisine sahip olacaklar, Finlandiya’nın dilsel durumuna ve Finlandiya’da konuşulan dillerin temel bilgisine aşinadırlar.”(s. 55).

TDÖP’de Türk dilinin tarihiyle ilgili kazanım yoktur. KDÖP’de Kore dili tarihi ve özelliklerine yer verilmiştir.

“- Bilgi: -Dilin yapısı, -Korecenin özellikleri, -Korecenin tarihi. Bağlam: -Korece bilinci, -Korecedeki günlük uygulamaların kültürü”(s. 9).

Edebiyat

FADEÖP’de edebiyata ilgi oluşturma, edebiyat bilgisi ve tiyatro, film gibi dallardan elde edilen deneyimlerin edebiyatla birleştirilmesi ifade edilmektedir.

-“Genel bir edebiyat eğitimi için bir temel oluşturma: temel eserlerin ve yazarlarının bilgisi, Fin edebiyatının temel tarihsel evreleri, halk geleneği, Kalevala, -Eserlerin özünü ve isteğe bağlı olarak da tamamını, geniş bir yelpazede çeşitli türdeki kısa metinleri okuma, -Edebiyatın ana ve alt türler olarak sınıflandırılması, -Metinlerin temel üslup analizi: romantik, gerçekçi ve modern metinlerin ayırt edici özellikleri, -Biçim seviyesine uygun kavramları kullanarak kurgusal yapıların analizi”, -Tiyatro ve filmlerle deneyim kazanarak, deneyimlerin analizi ve paylaşımı”(s. 53).

KDÖP’de içeriğin yapısında edebiyat şu başlıklara sahiptir.

“Eserlerin türleri: -Şiirler (kafiye-ritim) - Oyunlar (tiyatro oyunları, film, drama) -Roman (öykü) -Denemeler ve makaleler. Bilgi:-Edebiyatın yapısı ve özellikleri -Edebiyatın biçim ve türleri -Kore edebiyatının tarihi. Beceriler: -İçeriği anlama -Beğeni ve eleştiri-Çalışmayı yeniden yaratıcı yapılanma-Çalışmanın oluşturulması. Bağlamlar: -Eserlerin konuları - Sosyal ve kültürel içerikler -Edebiyat tarihinin içeriği.

“Edebiyat”, öğrenme alanı olarak ise şöyle yer alır:

“Edebiyat: -Edebi çalışmada ifade edilen çatışmaların çözüm süreçlerini ve karakterlerinin psikolojik durumlarını kavrar. -Edebi çalışmadaki bütün duyguları ve ruh hallerini anlar. - Edebi çalışmada tarihsel durumların nasıl ifade edildiğini anlar. -Şiirsel ifade ve günlük dil arasındaki ilişkiyi anlayarak şiirler-ezgili sözler- yazar”(s. 53).

TDÖP’de edebiyatla ilgili örnek kazanımlar şöyledir:

Dinlenenilizlenen anlam ve çözümleme Okuduğu metni anlama ve çözümleme: “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.”, “Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi

edinir" (s. 15-26).Söz varlığını zenginleştirme: "Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler"(s. 17).Etkili dinlemelikleme alışkanlığı kazanma: "Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır"(s. 18).Okuma alışkanlığı kazanma: "Farklı türlerde metinler okur", "Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.", "Beğendiği kısa yazıları ezberler" (s. 29).

Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme- Öğretme Süreci Bakımından Karşılaştırılması

Ders İşlenişi

TDÖP'de öğrenme-öğretme sürecinde öncelikle genel bilgiler verilmiştir:

"-Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır. -Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir. -Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir. -Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler. -Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir. -Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir" (s. 9).

Programda her bir öğrenme alanı için yöntem ve teknikler verilmiş, ders işlenişiyle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ders işleme süreci başlığı altında derse hazırlık, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisinin derste nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Bu açıklamalarda derslerde çalışma kâğıtlarının kullanılabilirliği ve öğrencilere geri bildirim verme ön plana çıkarılmıştır.

"-Dil bilgisi kazanımlarının verilisinde okuma metinlerinde hareket edilebileceği gibi bağımsız metinlerden ya da çalışma kâğıtlarından da yararlanılabilir.-Çalışmalar sonrasında verilecek dönütlerle öğrencinin kendini geliştirmesine katkıda bulunulmalıdır" (s. 246).

KDÖP'de öğrenme-öğretme süreci diğer programlara kıyasla detaylı olarak verilmiştir. Her bir öğrenme alanında sürecin nasıl olması gerektiğiyle ilgili bilgiler verilmiştir.

"İfadenin Düzey ve Kapsamını (veya metin parçasının, dil materyallerinin, eserlerin)" ve "alana göre "Başarı Standartlarını" dikkate alarak öğretme ve öğrenme süreçlerini organize edin fakat özellikle şu hususlar konusunda dikkatli olun: 1- Dinlemeyi öğretirken duyulan içeriğin doğruluğunu, geçerliliğini ve yararlılığını değerlendiren, konuşmacıların görüşlerini ve niyetlerini kaovayan, onların fikirlerini eleştiren aktiviteleri vurgulayın. 2- Konuşmayı öğretirken hedefleri, içerikleri ve dinleyicileri dikkate alarak ve işbirlikçi bir tutum içerisinde problemleri çözerek çeşitli konuşma durumları içerisinde aktif biçimde yer alma aktivitelerinin önemini vurgulayın. 3- Okumayı öğretirken yazarın hedeflerine, metinlerin biçimlerine ve niteliklerine, okurun bakış açısına dikkat ederek aktif öğrenmeyi vurgulayın. Özellikle de öğrencilerin okudukları kitaplar hakkındaki düşüncelerini birbirleri ile paylaşabildikleri tartışma şeklinde çalışmalara önem verin. 4-Yazmayı öğretirken öğrencilerin yazmanın hedeflerini ve okuyucuları hesaba kattıkları, metin yazdığı çalışma aktivitelerini vurgulayın. Özellikle anlaşılır biçimde yazma durumları ve koşullarını önererek onlara metin yazdırın ve yazılı metinler üzerinden kendi kendini değerlendirme ve karşılıklı değerlendirme etkinliklerine vurgu yapın.5-Dil bilgisini öğretirken Korecenin kurallarını vurgulayın fakat öğrenilen içeriğin Korecede arzu edilen bir yaşamı sağlamada faydalı olmasını hedefleyin. 6- Edebiyatı öğretirken bireysel eserleri(çalışmaları) öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirerek,estetik hayal gücünü ve makbul bir yaşam ve dünya görüşünün elde edilmesine yardımcı olan, zihnin sağlam doğasını artıran öğrenme etkinliklerine önem verin. Buna ilaveten yeniden yazım,

taklit edilmiş yazım, yaşam duygularının anlatımları ve benzeri gibi geniş kapsamlı beğeni artıran öğrenme etkinliklerini vurgulayın” (s. 90).

Bireysel Farklılıklar ve Farklı Yöntemler

KDÖP’de öğrenme-öğretme süreci iki başlıktan oluşmaktadır: 1. Öğrenme ve Öğretme planı 2. Öğrenme ve Öğretme İşlemi. Planlama aşamasında dikkat edilecek ana unsurlar şöyle belirlenmiştir:

“-Öğretme ve öğrenme planlarını belirlerken öğretmen, öğrencilerin Korece’yi kullanırken yeteneklerini geliştirebilmeleri için dikkat etmelidir. - Öğrencilerin “başarı standartları” ya da öğrenmeye hazırlık seviyesine ulaşma dereceleri kavranır ve bireysel farklılıkları bertaraf etmek için öğretme ve öğrenme yaklaşımları planlanır. -Alanların içinde ve arasında öğrenme elementleri birleştirmek ve öğrencilere öğretmek için Korece’nin etkinliklerinin/ aktivitelerinin bütünü düşünülerek öğretme ve öğrenme yaklaşımları planlanmalıdır” (s. 86-89).

Öğrenme-öğretme işleminde dikkat edilecek unsurlar şöyle ifade edilmiştir:

“-Programdaki 3. İçeriğin içindeki alanlar ve sınıf düzeyindeki “ifadenin (ya da metinler, dil materyalleri, çalışmalar) kapsamı ve seviyesi”, “başarı standartları” ve “içerik örnekleri” dikkate alınarak öğretme ve öğrenme düzenlenir. -Öğretme ve öğrenmeyi etkili biçimde yürütmek için bireysel farklılıklar dikkate alınır.-Alanlar arasındaki ve alanlar içindeki öğrenme unsurları dikkatle bütünleştirilmeli ve yönetilmelidir” (s. 89-92).

Programda bireysel farklılıklara dikkat çekilmiş, öğrencilerin ilgi alanlarının keşfedilerek etkinliklerin düzenlenmesi gereği belirtilmiştir:

“Öğretme ve öğrenmeyi etkili biçimde yürütmek için bireysel farklılıklar dikkate alınır fakat aşağıdakiler hatırdan tutulmalıdır: - Ders sırasında öğrencilerin tepkileri doğrultusunda kendilerine uygun geribildirimler sağlayın ve onlara çalışma hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olun. -Ayrıca ortak çalışma görevleri (ödevleri) vererek, öğrenenlerin kendileri için uygun görevleri (ödevleri) seçmelerinde kendilerine yardımcı olun. -Öğrencilere, kendi istekleri ile kabiliyetlerini keşfettikten sonra daha kapsamlı olarak tamamlanan veya yapılan çalışma görevleri (ödevleri) önererek çalışmanın etkilerini artırın. -Bir sonraki dersin çalışma hedefleri ile ilgili çalışma görevlerini (ödevleri) uygun biçimde sağlayarak, çalışmanın boyutuna bağlı bireysel farklılıkları önceden azaltın ve dersin randımanını artırın. -Çalışma hedeflerine etkili bir biçimde ulaşmak için bireysel farklılıkların hesaba katıldığı küçük gruplar oluşturun ve öğretme-öğrenme ile devam edin” (s. 91-92).

TDÖP’de öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin olması gerektiği vurgulanmıştır:

“Öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır” (s. 9).

KDÖP ve TDÖP’de derste yapılacak etkinliklerde farklı yöntemlere yer verilmesinin önemi üzerinde durulmuştur:

“Çalışma hedeflerini ve içeriği düşünerek, doğrudan öğretim, problem çözme öğrenimi ve yaratıcılık geliştirme metodu, reaksiyon-konsantrasyon öğrenimi, araştırma öğrenimi, yerinde öğrenim, bireyselleştirilmiş öğrenim, bilgi ve iletişim teknolojisi(İCT)-kullanım metodu, değer-arama metodu, tartışarak öğretme, işbirliğine dayalı öğrenme ve benzeri gibi çeşitli öğretim ve öğrenim metodlarından faydalanın:- Öğretmenler-öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin arasındaki aktif etkileşimler üzerinde durarak öğrenimin etkinliğini artırın. -Öğrencilerin Korecedeki yaratıcı etkinliğini cesaretlendirin ve onların farklılık gösteren tepkilerini etkin biçimde kabul edin.-Öğrencilere diğerlerinin fikirlerini dikkatli biçimde dinlemelerini ve kendilerini net biçimde ifade etmelerini vurgulayın.-Öğrenme deneyimleri sağlayın ki bu sayede öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendi istekleri ile yer alsınlar, eleştirel ve yaratıcı biçimde düşünebilsinler. -Öğrencilerin süreci ve çalışmalarının sonuçlarını kendi başlarına

doğrulamalarında ve ne konuda eksiklerinin olduğunu görmeleri konusunda kendilerine yol gösterin” (KDÖP, s. 91).

“Etkinlikler belli bir yöntem dâhilinde yapılmalı, yıl boyunca çeşitli yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir” (TDÖP, s. 245).

Topluma Etkin Katılım

FADEÖP’de ana dili derslerinin dili etkili kullanım farkındalığını geliştirecek şekilde olması gerektiği ifade edilmiştir.

“Ana dili ve edebiyatın temel görevi, öğrencinin ilgisini dil, edebiyat ve etkileşime çekmektir. Amaç, öğrencinin aktif ve etik sorumluluk alan iletişim kuran ve okuyucu olmasıdır, böylece kültürü tanır, ona katılır ve toplumu etkiler. Ana dili ve edebiyatı öğretiminde öğrenciler dilsel terimlerle kendi fikirlerini ve dünyaya ulaşacakları kavramları öğrenirler. Onlar sadece gerçeği analiz ederek basit anlamlar değil aynı zamanda gerçeklikten koparak yeni dünyalar kurma ve yeni bağlamlarla birleştirme olanağı elde ederler. Ana dili ve edebiyatı bilgi, beceri ve sanat gerektiren bir alandır ve içeriği dilbilim, edebiyat çalışması ve iletişim bilimleri gerektirir. Konunun temeli, sözlü ve yazılı, hayali ve gerçekçi, mecazî, sesli ve grafik metinlerinin ya da bu türdekilerin birleşiminin kaoranmasıdır” (s. 44).

Etkili dil kullanımıyla topluma aktif katılım amaçlanmıştır:

“Öğretim, dilin toplum odaklı görünümüne dayanmalıdır: toplumun kullandığı gibi dili kullanmayı öğrenen biri toplumun üyesi olmaya ve bilgiye katılım sağlamaya başlar. Öğretim, öğrencilerin dil- kültürel becerileri ve deneyimleri üzerine kurulmalı ve çeşitli iletişim, okuma ve yazma seçenekleri sunularak öğrencilerin kimlik ve benlik saygısı kurmaları sağlanmalıdır” (s. 44).

Programda, amaçların gerçekleştirilme sürecinde dil görevlerine dikkat çekilmiştir.

“Öğretimde; öğrencinin ana dilinin öğrenmenin temeli olduğu dikkate alınmalıdır: öğrenci için dil hem amaç hem de öğrenme aracıdır. Ana dili ve edebiyatta öğretimin amacı dil temelli çalışmaları ve etkileşim becerilerini sistematik olarak geliştirmektir. Ana dilini öğrenme, geniş dil görevlerini ve alanlarını kapsar. Öğretim, yeni ve gittikçe zorlaşan dil kullanımları ve iletişim durumlarında dil-edebiyat bilgisi ve etkileşim becerilerini geliştirmelidir” (s. 44).

Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Bakımından Karşılaştırılması

Başarı Standartları

FADEÖP’de ölçme-değerlendirme öğretmen kontrolüne bırakılmış ama hangi başarı standartlarına göre değerlendirileceğiyle ilgili bilgi verilmiştir. “8. Sınıf Final Değerlendirme Kriterleri” başlığı altında şu alt başlıklar yer alır:

“Öğrencilerin etkileşim becerileri gelişmiş olacak, Öğrencilerin çeşitli metinleri yorumlama ve kullanma becerileri gelişmiş olacak, Öğrencilerin farklı amaçlar için metin üretme ve kullanma becerileri gelişecek, Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültürle ile ilişkisi gelişmiş olacak” (s. 53-55).

FADEÖP’de ölçme-değerlendirmede etkileşim becerileri vurgulanmıştır.

“Öğrencilerin etkileşim becerileri gelişmiş olacak, böylece onlar: -Bireysel ya da grup içinde yazarak ve sözlü olarak kendilerini ifade etmede cesaretli ve istekli olurlar. -Çıkarımda bulunabilen ve değerlendirmeci dinleme becerisi sergilerler. -Problem çözme ve fikir paylaşımı tartışmalarında nasıl sıra alıp konuşacağını bilir ve diğer grupla iletişim durumlarında bir öneriyi, durumu, soruyu, daha fazla bilgiyi ve gerekçelerini nasıl sunacağını bilir. -Grubun amacına ulaşmasına katkı sağlar ve insanlar bazı şeyler hakkında aynı fikirde olmadıklarında nasıl yapıcı davranacağını bilir. -Dilin konuşma ve yazma biçimleri arasındaki temel farkları bilir, iletişim durumu, alıcı ve iletişim araçlarını dikkate alırlar. Örneğin bir dil biçimi

seçerken, ihtiyaç duyduğunda gençler konuşma dilinden standart konuşma diline geçiş yapabilirler.” -Ana dil becerilerini gözlemleyebilir ve değerlendirebilirler. Geri bildirimleri kabul edecekler ve bunları becerilerini geliştirmek için kullanacaklar, ayrıca diğerlerine yapıcı geribildirim verecekler ve bireysel ve grup içinde amaçlı biçimde çalışacaklar”(s. 53-54).

KDÖP’de değerlendirme; değerlendirme planları, değerlendirmelerin hedefleri ve içeriği, değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme sonuçlarının kullanımı başlıklarından oluşur. Planlamada; özellikle şu unsurlara dikkat çekilmiştir:

“A.Söz konusu alanın hedef ve içerikleri için uygun olan değerlendirme metotlarından faydalanarak, Korece’de öğrencilerin yeteneklerini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirmek için planlama yapın. B. Yetenekleri, kavramaya dayalı unsurları ve duygusal unsurları anlayarak ve onları dengede tutarak ifade yeteneklerini değerlendirmek için planlama yapın. C. Değerlendirmenin hedeflerini, zamanlamasını, durumlarını ve buna benzer şeyleri kapsamlı bir biçimde göz önünde bulundurarak, nitel ve nicel, resmi ve gayri resmi, dolaylı ve doğrudan, seçici ve pratik değerlendirmelerden ve diğer değerlendirmelerden doğru biçimde yararlanmak için bir plan yapın” (s.92-93).

Değerlendirme hedefleri ve içeriğinde; öğrenme alanları, sınıf düzeyi ve içeriğe göre başarı standartlarının göz önünde bulunularak değerlendirme yapılması gereği belirtilmiştir.

Ölçme-Değerlendirme Sonuçlarının Paylaşımı

Diğer iki programa göre daha detaylı bir değerlendirme bölümüne sahip olan KDÖP’de değerlendirme sonuçlarının kullanımı bölümünde; öğretim ve öğrenim üzerinde etkisi bulunan çeşitli faktörlerin analiz edilmesi, bu analizlerin raporlaştırılarak öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve ilgililerce paylaşılması gereği belirtilmiştir.

“-Değerlendirme sonuçları öğrencilerin başarı düzeylerine ve öğrencilerin Korece gelişimlerinin boyutlarına karar vermek için kullanılmalıdır. Buna ilaveten, değerlendirme sonuçları öğretim ve öğrenim yöntemlerini, materyallerini ve değerlendirme araçlarını geliştirmek için kullanılmalıdır. -Öğrencilerin başarı düzeylerinin yanı sıra öğretim ve öğrenim üzerinde bir etkisi bulunan çeşitli faktörleri analiz ederek ve bu analizi öğrencilere, öğretmenlere, ebeveynlere ve eğitimin içerisinde yer alan diğer kişilere sağlayarak, bu sonuçları öğrencilerin Korece’deki yeteneklerini geliştirmek için kullanın, değerlendirme sonuçlarını özellikle belirtin ve değerlendirme sonuçlarının rapor sistemlerini çeşitlendirin.” (s.95).

KDÖP’de bütün öğrenme alanlarının nasıl değerlendirileceği detaylı olarak verilmiş, sadece öğrenci değerlendirmesi değil yöntem ve materyallerin de değerlendirileceği belirtilmiştir.

“Sadece öğrencilerin yeteneklerini değil bunun yanında öğretim ve öğrenim materyallerini ve metotlarını, değerlendirme araçlarını ve benzeri şeyleri de değerlendirin.” (s.93).

Sonuç ve Süreç Değerlendirme

Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda olmak üzere 3 aşamada ve değerlendirmenin süreç ve ürün boyutunda olacağı belirtilmiştir:

“Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme “süreç değerlendirmesi” olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir

diğeri de çıktıkların (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir.”

“Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür” (s. 214).

KDÖP’de de sonuç ve süreç değerlendirmelerine dikkat çekilmiştir:

“Değerlendirme planlarını oluştururken dikkat edilmesi gereken hususlar:-Hem öğrenmenin sürecine hem de sonucuna büyük önem vererek öğrenme sürecini ve sonucunu planlayın. - Öğrenme sürecini değerlendirmeye bağlarken tespitlerde bulunun. -Korece’nin kullanımının dikkate alındığı farklı değerlendirme (durum tespiti) durumları varsayın, alanları bütünleştirin ve daha sonra değerlendirmeleri uygulayın. -Öğrencileri söz konusu durumların, metotların ve değerlendirme kriterlerinin öncesinde bilgilendirerek değerlendirmelerin Korece çalışmasına yararlı olmasını sağlayın”(s.93).

TDÖP’de ürün ve süreç değerlendirmenin geribildirim sağlayacağı belirtilmiş ancak gelecekteki öğrenmelere nasıl yansıtılacağıyla ilgili bir bilgiye yer verilmemiştir. Hazırbulunuşluk, derse yönelik tutum, öğrenci gelişimlerinin gözlemlenmesi vurgulanmıştır. Değerlendirmeye ilgili genel ifadeler yani daha çok değerlendirmenin nasıl olması gerektiği belirtilmiş, tam olarak değerlendirilecek kazanımlar verilmemiştir.

“Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir”(s. 227).

Farklı Ölçme Araçları

KDÖP ve TDÖP’de farklı ölçme araçlarının kullanımı vurgulanmıştır.

“Değerlendirmelerin amaçlarına, hedeflerine ve içeriğine uygun olacak farklı değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanın.-Bir bölümün özelliklerini dikkate alarak yazılı testler(çoktan seçmeli türde, açıklamalı/betimsel cevaplama türünde), araştırma rapor metotları, sözlü testler, tartışma metotları, gözlem metotları ve benzeri gibi farklı değerlendirme yöntemlerini kullanın. -Korece becerilerinin değerlendirilmesinde farklı değerlendirme metotlarını kullanın fakat mümkün olduğunca sık nitelikli, gayri resmi, doğrudan ve uygulama değerlendirmelerinden faydalanın. -Hedeflere, içeriğe ve durumlara bağlı olarak gerekirse değerlendirme yöntemlerini birleştirin ve kullanın”(KDÖP, s. 95).

“Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır. “Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan smaolarda, yukarıda farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır.” “Eğitim ve öğretim süreci başında tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar, Öğretim sürecinde izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb., Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmelerde başarı testleri yanında öğrenci ürün dosyaları kullanılabilir”(TDÖP, s. 214-227).

Öz- Akran Değerlendirme

KDÖP'de değerlendirme yöntemlerinde öğretmen, öğrenci ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri belirtilmiş, TDÖP'de de öz, grup ve akran değerlendirme vurgulanmıştır:

“Sadece öğretmenlere ait olan değerlendirmelerin yanı sıra öğrencilerin kendilerine ait değerlendirmelerini ve öğrencilerin karşılıklı değerlendirmelerini aktif bir biçimde kullanın”(KDÖP, s.95).

“-Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçları (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme vb.) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa öğrencilere ve velilere uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır. -Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır. - Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamaları yapılabilir” (TDÖP, s. 227).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye, Kore ve Finlandiya programlarının kapsadığı sınıf aralıkları farklıdır. TDÖP, 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar olarak ayrılmıştır. Oysa KDÖP'de 1-10. sınıflar, FADEÖP'de ise 1-9. sınıflar biçiminde birbirini izleyen bir süreklilik söz konusudur. Çebi ve Durmuş (2012, s. 112) TDÖP'deki bu ayrılığın I. Basamak ile II. Basamak arasında olması gereken program sürekliliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda programlar arasında sürekliliğin sağlanması gerektiği söylenebilir.

Dil Becerileri

Görsel okuma ve sunu, 1-5 sınıflar için olan Türkçe programında ayrı bir dil becerisiyken, 6-8. sınıf programında ayrı bir alan değildir. Araştırmalar; üst düzey zihinsel süreçleri kullandırması (White, 1987), hatırd tutmayı geliştirmesi (Farah, 1988, aktaran Akyol, 2006) gibi özellikleri nedeniyle eğitimde görselliğin önemine işaret etmektedir. Akpınar (2009), anlama, yorumlama, iletişim gibi problemlerin aşılmasında bu öğrenme alanının büyük katkıları olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda TDÖP'de diğer dil becerilerinin içinde verilen görsel okuma ve sununun etkili biçimde kullanılması gereği ifade edilebilir.

FADEÖP'de bütün dil becerilerinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma bütün halinde işlenmektedir. FADEÖP'de *“etkileşim becerileri”*, *“bilgi yönetimi becerileri”*, *“dil”*, KDÖP'de *“dil bilgisi”*, KDÖP ve FADEÖP'de *“edebiyat”* müstakil bir dil becerisi olarak yer almıştır. TDÖP'de dil bilgisi kazanımlarına yer verilmesine rağmen öğrenme alanı olarak isimlendirilmemiş, edebiyat da ayrı bir alan olarak yer almamış ve ilgili kazanımların da öğrencilere edebiyat zevki ve ilgisi kazandırmak için yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayyıldız ve Bozkurt'un (2006) çalışmasında da dil eğitiminde edebiyat eğitiminin yetersizliği sonucuna ulaşılmıştır. Dil ve edebiyat eğitimi bir bütündür. Metin, hem ana dili eğitiminde hem de edebiyat eğitiminde merkezde yer almalı ve bütün dilsel etkinliklerin hareket noktası olmalıdır. Çünkü bir dilin en yetkin kullanımı yazınsal nitelikli metinlerde görülür (Sever, 2004, s.192). Kural öğretimi yerine edebî metinler aracılığıyla, dilin anlam evrenine girilmesi edebî zevk kazandırmasının yanında ana dilin çok daha etkili kullanımını sağlayacaktır.

Temel dil becerileri, programın odaklanmasını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda Finlandiya'nın dil öğretimiyle etkileşim ve bilgi yönetimi becerilerine önem verdiği görülmektedir. Ülkemizde de programın omurgasını oluşturan temel beceriler: Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, olarak sıralanmıştır (MEB, 2006). Ancak bu becerilerin öğrenme alanlarının içinde istenen düzeyde olmadığı

söylenbilir. Bu nedenle; programda etkileşim becerileri ile teknolojik araçları da kapsayan bilgi edinimi ve kullanımına önem verilmelidir.

Amaç

KDÖP ve FADEÖP’de dili etkili kullanmayı vurgulayan daha genel amaçlar vardır. TDÖP’de; genel amaçlarda dili doğru ve özenli kullanma amaçlanıp dilin iletişim boyutu ön plana çıkarılmamış, öğrencilere millî ve evrensel değerlere sahip olma sorumluluğunun kazandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçlardan hareketle iyi bir insan olma özelliğinin ana dili dersinde kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Özbay (2002, s. 119), dilin kültürün taşıyıcısı olduğunu ve en önemli kültür unsurlarından biri kabul edildiğini vurgulayarak okullarda kültür aktarımı yapma görevinin ağırlıklı olarak Türkçe dersine verildiğini ifade etmiştir. Ancak Durukan (2008, s. 156), amaçlarda yer alan değerlerin kazanımlarda yeterince yer almadığını tespit etmiştir.

Her üç programda da öğrencilerin eleştirel bakış açısına sahip olmaları amaçlanmaktadır. Ancak Aydın, Erdağ ve Taş (2011), Finlandiya ve Kore öğrencilerinin, okuma becerilerinde Türk öğrencilere göre eleştirel ve analitik düşünce açısından daha ileride olduğunu ve Türk öğrencilerin bir metni değerlendirme, metin hakkında bir hipotez kurma, metni eleştirel bir biçimde değerlendirme gibi üst düzey becerilere sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle programda yer alan amaçların uygulamada etkisinin artırılması gereği söylenebilir.

FADEÖP ve KDÖP’de bilgi düzeyinden çok öğrencilerin dili etkili kullanma becerisine sahip olmalarının amaçlandığı görülmektedir. TDÖP’de amaçların beceri haline getirmenin ilk aşamaları olduğu söylenebilir. Daha çok kural ağırlıklıdır ve dolayısıyla daha çok bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Demirtaş (2013, s. 269), FADEÖP’de kazanımların bilişsel alanda bilme, ayırt etme, kavrama, analiz etme, tahmin etme, yorumlama, değerlendirme gibi beceriler; devinişsel alanda dil kullanımını bedensel olarak beceri haline getirme; duyuşsal alanda ise kimlik oluşumu, değerler, dil bilinci, tutumlar, karakter gelişimi, dile yönelik özgüven, dile karşı sorumluluk gibi beceriler şeklinde yer aldığını ve içerik düzenleme yaklaşımı olarak sarmal bir yapının olduğunu belirtmiştir. Erdoğan ve Gök (2011, s. 18), ise FADEÖP’de hedeflerin daha çok duyuşsal alana yönelik olduğu, TDÖP’deki genel amaçların ise daha çok bilişsel alana yönelik olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda, TDÖP’de genel amaçlarda bilişsel alana yönelik ifadelerin yanında duyuşsal alana yönelik ifadelere de yeteri kadar yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

TDÖP’de genel amaçlarda “... amaçlanmıştır” üslubu kullanılırken KDÖP’de “...’ya aşına olurlar ya da ilgi duyarlar”, FADEÖP’de “becerileri gelişecek, öğrenecekler, alışacaklar” gibi ifadeler vardır. TDÖP’de genel amaçlarda “alışkanlık haline getirme, bakış açısı kazanma, duyarlı olma” gibi fiiller de beceri göstergesidir ancak amaçların bütünüyle karşılaştırıldığında sayıları azdır. Bu bakımdan programda amaçlarda bilgiden ziyade beceri elde etme amaçlanmalıdır.

İçerik

TDÖP içerikte kazanımlar yer alırken FADEÖP’de “temel içerikler” başlığı altında konular, “8. Sınıf final değerlendirme kriterleri” başlığı altında da kazanımlar yer almaktadır. KDÖP’de 1. Sınıftan 10. Sınıfa kadar her sınıf düzeyinde her bir öğrenme alanında, “metin kapsamı ve seviyesi”, metinlerin özelliklerini, “başarı standartları” kazanımları, “içerik örnekleri” ise kazanımları daha detaylı açıklayan bilgileri vermektedir. Bu durum, programda konular ve kazanımların ilişkilendirilmesinde öğretmenlere rehberlik etmesi ve kendi yol haritalarını belirlemelerine imkan vermektedir. Erdoğan ve Gök (2011), FADEÖP’de yer alan temel içeriğin birçok gelişmiş ülke tarafından benimsenen durumsal ve işlevsel yaklaşıma uygun olarak yapılandırıldığı, TDÖP’nin ise ana dili öğretim programlarına uygun olmayan konu merkezli (tematik) bir yaklaşımla yapılandırıldığı ve programda içeriğin belirsiz olduğunu ifade etmiştir.

FADEÖP’de kazanımların oldukça genel ancak kapsamlı olduğu söylenebilir. KDÖP ve FADEÖP’de kazanımların TDÖP’deki kazanımlara göre daha sistematik biçimde verildiği ve daha çok beceri düzeyinde olduğu, böylece araç değil amacın içeriği oluşturduğu söylenebilir. TDÖP’de kazanımlar, öğrenme alanlarının ediniminde uygundur ancak kazanımların daha belirli ve sınırlayıcı

olması, ilgi oluşturma ve beceri kazandırma bakımından yetersiz görülmektedir. Hogg ve Vaughan (2006, s. 617), bir dile hâkim olmak için kuralların öğretilmesi yerine neyin, ne zaman, nerede, nasıl ve kime söyleneceğini belirleyen kültürel kuralların bilgisine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Diğer programlardan farklı olarak FADEÖP'nin içeriğinde “bilgi yönetimi becerileri” ve “metin” yer almaktadır. TDÖP ve KDÖP'de bu alanlarla ilgili kazanımlar öğrenme alanlarına dağılmıştır. FADEÖP'de bilgi teknolojilerini kullanma vurgulanmıştır. TDÖP'de teknolojinin hayatımıza kattığı metinlere yer verilmemiştir. Günümüzde görsel okuryazarlığın, eğitimin temel bileşeni haline gelmeye başlaması (Lowe, 2000), eğitimin, teknolojiyle birlikte öğrencilerin hayatlarına giren yeni metin türlerinin tamamına kuşatacak hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır (Abreu, 2008). Dolayısıyla, çeşitli türlerden medya metinlerinin; reklamların, dizilerin, filmlerin, müziklerin, afişlerin, haber metinlerinin de üzerinde durulması gerekmektedir (Tüzel, 2013). Bu bağlamda teknolojik görselliğin günlük yaşamdaki etkileri dikkate alınarak farklı metin türlerine programda yer verilmelidir.

TDÖP'deki bazı kazanımların (edebiyatla ilgili kazanımlarda olduğu gibi) farklı öğrenme alanlarında aynı şekilde verildiği görülmektedir. Baş, (2012), öğrenme alanları üzerine hazırlanmış bazı amaç ve kazanımların, ortak olduğu ve öğrenme alanlarının birbirlerinin teyit odağı olarak kabul edilmesinin önce sınırlama sonra da kümeleme meydana getirdiğini ve sonuçta az işlevli bir şematik koşullanma ortaya çıktığını belirtmiştir. Karadağ (2012) TDÖP'deki okuma ve dinleme kazanımlarından bazılarının çok genel, bazılarının ise aşırı detaylı olduğu, bir kısmının ise ölçülüp değerlendirilebilir olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Durukan'ın (2013) ve Özbay'ın (2010, s. 41- 42) çalışmalarında da kazanım ifadeleri ile ilgili düzenlemelerin yapılması gereği ifade edilmiştir. Bu bağlamda TDÖP'de bilgi teknolojilerini kullanmanın işlenmesi, kazanımların ilgili öğrenme alanına göre ve daha çok beceri düzeyinde olması için düzenlemelerin yapılması gereği söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreci

Kore'de 7. sınıfta 170 saat, 8. sınıfta 136 saat, 9. sınıfta 136 saat Korece dersi vardır. (Kore Programı- Korean Language Curriculum, 2007). Finlandiya'da 6-7-8-9. sınıflarda 399 saat; Türkiye'de 5-6 sınıf 144, 7-8. Sınıfta 120 saat anadil dersi vardır. Bu durum, anlama ve anlatma becerilerine verilen önemi göstermesi bakımından önemlidir.

TDÖP'de her bir öğrenme alanı için yöntem ve teknikler verilmiş, ders işleme süreci başlığı altında derse hazırlık, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisinin derste nasıl kullanılacağı anlatılmış, öğrenci merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin olması gerektiği vurgulanmıştır. FADEÖP'de öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel açıklamalar yapılmıştır. Bu durum, FADEÖP'de uygulanma sürecinin öğretmenlere bırakılmasıyla açıklanabilir. FADEÖP'de öğrencinin aktif olduğu, etkileşim içinde bir eğitim sürecine vurgu yapılmış, dil öğrenmenin dil görevleriyle mümkün olacağına dikkat çekilmiştir. Yaman ve Demirtaş'a (2013, s.6) göre dersler, programların uygulayıcısı olan öğretmenlere tam özerklik verilerek öğrencilerin içinde bulunduğumuz dijital çağa ayak uydurabilmelerini sağlayan eğitim-öğretim teknolojilerinden de yararlanılarak gerçekleştirilmektedir.

Finlandiya'nın başarısının ardında; bilgi, beceri, yaratıcılık ve kişilik kazanımında bireysel öğrenmenin vurgulanması, diğer öğretmenlerle işbirliği, etkili ve uygun öğrenme ortamları ve materyalleri geliştirme, kaliteli öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğine ve öğretmen gelişimine önem verme, öğretmenlere ve okullara tam güven duyma, öğretmen özerkliği gibi faktörlerin olduğu belirlenmiştir (Ekinci ve Öter, 2010; Kupiainen, Hautamäki, Karjalainen, 2009; Malaty, 2006; Sahlberg, 2007; Simola, 2005). Türkiye'de nüfusun kalabalık olması, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasına dolayısıyla da öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememelerine neden olmaktadır. PISA'da başarılı olan ülkelerdeki sınıflar daha az kalabalık ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı daha azdır. Ancak Maya'ya (2006) göre, sınıf mevcutları daha kalabalık ve öğretmen başına daha çok öğrenci düşmesine karşın Kore bu ülkeleri geride bırakarak birinciliğe yükselmiştir. Levent ve Gökçaya'ya (2014, s.17) göre öğretmen eğitimine verilen önem, yükseköğretimde kalite yaklaşımı,

bilim ve teknoloji alanında büyük hedefler, bilişim teknolojilerinin eğitimde etkili kullanımının Kore'ye başarı getirmiştir.

Ölçme ve değerlendirme

KDÖP ve TDÖP'de farklı değerlendirme araçlarının kullanımı ile süreç ve sonuç değerlendirme, öz-grup ve akran değerlendirme vurgulanmıştır. TDÖP'de değerlendirmeyle ilgili genel ifadelerle değerlendirmenin nasıl olması gerektiği belirtilmiş, tam olarak değerlendirilecek kazanımlar verilmemiştir. Ürün ve süreç değerlendirmenin geribildirim sağlayacağı belirtilmiş ancak gelecekteki öğrenmelere nasıl yansıtılacağıyla ilgili bir bilgiye yer verilmemiştir. Erdoğan ve Gök (2011, s. 18-19), de FADEÖP ve TDÖP'de süreç ve ürün değerlendirmeye vurgu yapıldığını ancak iki ülkenin programında da ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklamalara yer verilmediğini belirtmiştir. TDÖP'de ölçme ve değerlendirme sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması bu sürecin daha verimli olması açısından etkili olabilir.

KDÖP'de bütün öğrenme alanlarının nasıl değerlendirileceği kapsamlı olarak verilmiştir. Öğrenci değerlendirmesinin yanında yöntem ve materyallerin de değerlendirileceği belirtilmiştir. FADEÖP'de ölçme-değerlendirmede kontrol öğretmenlere bırakılmıştır. KDÖP ve FADEÖP'de hangi başarı standartlarına göre değerlendirileceğiyle ilgili bilgi vardır ve öğretim-öğrenim üzerinde etkisi bulunan çeşitli faktörlerin analiz edilip raporlaştırılarak değerlendirmenin ilgililerce paylaşılması gereği belirtilmiştir. Finlandiya'da temel eğitim boyunca öğrencilerin sadece öğretmenin hazırladığı sorularla değerlendirilmeleri öğrenme odaklı bir eğitim anlayışını göstermektedir (Kupiainen, Hautamäki, Karjalainen, 2009; Malaty, 2006; Sahlberg, 2007). Bu durum Finlandiya ve Kore 'de öğretmen eğitimine ve gelişimine büyük önem verilmesinin bir sonucudur (Aras ve Sözen, 2012; Ekinci ve Öter, 2010; Mete, 2013; Sahlberg, 2007).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı 2014 İnsani Gelişim Raporu'nda Türkiye'nin 187 ülke arasında gelişmişlikte 69. sırada yer almıştır (UNDP, 2014). Türk eğitim sistemine ait belirlenen problemlerden bazıları; Türk Eğitim Sisteminin aşırı merkezîyetçi olduğu, okulların kaynak, yetki ve özerkliği olmadığı, öğretmen kalitesinin düşük ve öğretmen eğitiminin yetersizliğidir (Dünya Bankası, 2006; Gültekin, 2007; Maya, 2006). Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması programın istenilen şekilde uygulanmasına engel teşkil etmektedir. Karakuş ve Köse, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009; Şahin, 2007; gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin; sınıfların kalabalık olması, çok fazla formun kullanılması, masraflı, zaman alıcı ve merkezî sınavlara yönelik olmaması gibi nedenlerden dolayı ölçme ve değerlendirmeyi tam olarak uygulayamadıkları belirlenmiştir. Yaman'ın (2009) araştırmasında da Türkçe programının birebir iletişimi zorunlu kılan veya daha çok pratik yapmayı gerekli kılan bir yaklaşımla hazırlandığını ve dolayısıyla kalabalık sınıflarda uygulanırlığının neredeyse imkânsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının azaltılması için gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalıdır.

TDÖP'de tam olarak değerlendirilecek kazanımlar verilmeli, ürün ve süreç değerlendirmenin gelecekteki öğrenmelere nasıl yansıtılacağıyla ilgili açıklama yapılmalıdır. Yöntem ve materyaller de değerlendirilmeli, ölçme-değerlendirme süreci ilgililerce paylaşılmalıdır. Geliştirilen öğretim programının, öğretmenlerin onları kullanabilmeleri ölçüsünde etkili olabileceği unutulmamalıdır. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları geliştirilip güçlendirilerek daha donanımlı öğretmenler yetiştirebilir. Üniversitelerin işbirliği ile öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları sağlanabilir. Ayrıca Türkçe eğitimi alanında yapılan araştırmalar program geliştirme alanına ışık tutmalıdır.

Kaynakça

- Abreu, D. B. (2008). The implementation of a media literacy curriculum in the public schools: Three case studies. University of Connecticut (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3340451), 05 Ocak 2014 tarihinde <http://www.proquest.com/products-services/dissertations> adresinden erişildi.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154) 37-49.
- Aksan, D. (1975), *Ana dili*. Türk Dili, 31(285), 423-434.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Aydın, A., Erdağ, Ç. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: en başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673.
- Aykaç, N. (2005) İlköğretim programlarında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Ayyıldız M. ve Bozkurt Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52.
- Balcı, A., Coşkun, E., ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 271-290.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (UNDP). (2014). *2014 İnsani gelişme raporu. İnsani ilerlemeyi sürdürmek: Kırılganlıkları azaltmak ve dayanıklılık oluşturmak*. ABD: NewYork. <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2014/> adresinden 08 Ocak 2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Compulsory Education in Europe (2012/13). *Eurydice - Facts and Figures, Education and Training, European Commission EURYDICE on the Internet*. 30. 12. 2013 tarihinde <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden erişildi.
- Çebi, A. ve Durmuş, T. (2012). Türkiye ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile ABD Massachusetts İngilizce eğitimi çerçeve programının karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 110-121.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve pisa sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, T. (2013). Finlandiya ana dili ve edebiyat öğretim programı. *Dünyada ana dili öğretimi - program incelemeleri-* (editör: Havva Yaman). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci Kademe (2005) Türkçe öğretim programında genel amaçlar-hedef/kazanımlar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 1(4), 149-158.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Dünya Bankası. (2006). *Türkiye-eğitim sektörü çalışması*. Rapor No. 32450-TU.

- Ekinci, A. ve Öter, O.F. (2010). *Finlandiya'da Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi, Çalışma Ziyareti Raporu*.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Finlandiya Programı- Finnish National Board of Education. (2004). *National core curriculum for basic education*. 18 Aralık 2013 tarihinde <http://www.oph.fi/english/page.asppath=44727598> adresinden erişildi.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T., ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1136-1173.
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimde yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G.M. (2006). *Social Psychology* (çev. İbrahim Yıldız-Aydın Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2012): Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 184-187.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kore Programı- Korean Language Curriculum, (2007). *Ministry of Education and Human Resources Development, Korea*.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. ve Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System and Pisa*, Ministry of Education Publications, Finland. 01 Ocak 2014 tarihinde <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf> adresinden erişildi.
- Lauterbach, U. & Mitter, W. (1998). *Theory and methodology of international comparisons. Vocational Education and Training. The European research field Background Report 2*, 3-38, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 10 Ocak 2014 tarihinde <http://rci.sagepub.com/content/1/4/366.refs> adresinden erişildi.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success. *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Lowe, R. (2000). Visual literacy in science and technology education. *International Science, Technology and Environmental Education Newsletter*, 15(2), 1-4.
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.
- Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile AB ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 375-394.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Metin, M. ve Demiryürek G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme- değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- OECD (2004). *A Profile of student performance in reading and science in learning for tomorrow's World: first results from PISA 2003*, OECD publishing. 01 Ocak 2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/97892640064016-7en> adresinden erişildi.

- OECD (2007). *PISA 2006, science competencies for tomorrow's world*, 17 Aralık 2013 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf> adresinden erişildi.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. 17 Aralık 2013 tarihinde <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> adresinden erişildi
- OECD (2013). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do with What They Know*. 22 Aralık 2013 tarihinde <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> adresinden erişildi.
- Okur, Alpaslan, Demirtaş, T., ve Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Özbay, M. (2002). *Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi*. Türk Dili, 602, 112-120.
- Özbay, M. (2010). *Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının (6, 7, 8. Sınıflar) Kazanımlarına Eleştirel Bir Bakış*. Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap.
- Review of the National Curriculum in England (2011). Report on subject breadth in international jurisdictions, Ref: DFE-RR178a, ISBN: 978-1-78105-050-7, The Department for Education, 18 Aralık 2013 tarihinde <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum-review> adresinden erişildi.
- Rost, M. (2002). *Teaching And Researching Listening*. England: Pearson Education Limited.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. *Karşılaştırmalı eğitim yansımalar içinde* (yayına hazırlayan: Songül aynal). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sever, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Shameem, N. (2007). Language education needs for multilingualism in Fiji primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27, 39-60.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Süğümlü, Ü. (2013). Avustralya İngilizce öğretim programı. *Dünyada ana dili öğretimi -program incelemeleri-* (editör: Havva Yaman). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitim açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1153-1213.
- Tüzel S. (2013). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-26.
- White, R. (1987). *Writing Advanced*. Oxford: Oxford University.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329-359.
- Yaman, H. ve Demirtaş, T. (2013). Ana dili öğretim programlarının temel özellikleri. *Dünyada ana dili öğretimi -program incelemeleri-* (editör: Havva Yaman). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8 Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.