



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

PISA 2018 KITA BİRİNCİLERİNİN ANA
DİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMI'NIN KARŞILAŞTIRILMASI

ADİL İLKİN

TÜRKÇE EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

PISA 2018 KITA BİRİNCİLERİNİN ANA DİLİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adil İLKİN

Danışman:

Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışırmda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağılı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.... / /

ADİL İLKİN

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Adil İLKİN'in bu çalışması 14.07.2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : (Prof. Dr.) **Harun Şahin**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri)

Üye : (Dr.) **Nermin ER AYDEMİR**
(Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye (Danışman) : (Doç. Dr.) **Bekir DİREKÇİ**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: PISA 2018 KITA BİRİNCİLERİNİN ANA DİLİ
ÖĞRETİM PROGRAMI İLE TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN
KARŞILAŞTIRILMASI

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir

TEŞEKKÜR

Öğretim programı, bir dersin nasıl uygulanması gerektiğinin ipuçlarını veren yegâne dokümandır. Her dersin öğretim programı vardır ve bu programlar, uygulama esnasında uygulayıcılara önemli destek sağlamaktadır. Bu programlar sayesinde eğitimde birlikten söz edilebilir. Ana dilinin bireylere öğretilmesi için hazırlanan dokümanlara ana dili öğretim programı denir. Ana dilini öğrenmek, sadece ana dili dersleri için değil diğer tüm dersler için de önemli bir durum haline gelmiştir. Bu nedenle ana dili öğretim programları sadece dili öğretmek için değil bireyi tüm yönleriyle geliştirmek için hazırlanmalıdır. Bu nedenle ana dili öğretim programlarının yeterlilikleri incelenmeli ve eksikleri giderilmelidir.

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve 2018 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasında kendi kıtalarında birinci olan OECD'ye bağlı ülkelerin ana dili öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nın diğer ülkelerin ana dili öğretim programlarından farkları ortaya çıkacaktır.

Çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren ve başta bilgi birikimi ve hayat bilgisi olmak üzere tüm emeğiyle yanımda olan; hayatta başarılarını, kişiliğini ve vizyonunu örnek alacağım kıymetli danışmanım Doç. Dr. Bekir Direkci'ye en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Çalışmanın hayata geçmesinde bilgi birikimiyle her zaman yanımda duran kıymetli hocam Dr. Bilal Şimşek'e ve değerli arkadaşım Uzman Öğretmen Murat Yaman'a teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi tez yazım aşamasında da bana destek veren aileme ve nişanlım Fatma Yılmaz'a teşekkür ederim.

ÖZET

PISA 2018 KITA BİRİNCİLERİNİN ANA DİLİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN KARŞILAŞTIRILMASI

İLKİN Adil

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bekir Direkci

Temmuz 2023, 105 sayfa

Ülkemizde eğitimdeki başarının ölçülmesi ve eksikliklerin giderilmesi amacıyla çeşitli ulusal sınavlar yapılmaktadır. Bunun yanı sıra ülkemiz eğitim sisteminin küresel anlamda ne durumda olduğunun ölçülmesi için de ülkemiz çeşitli projelerde yer almaktadır. Bu projelerden biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'dır. PISA uygulamalarında öğrencilerin okuma becerileri ile matematik ve fen alanındaki okuryazarlıkları değerlendirilmektedir. Bu araştırmada 2018 yılında yapılan PISA uygulamasının okuma becerisi verilerinden yola çıkılarak her kıtada okuma becerileri alanında birinci olan ülkelerin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) karşılaştırmalı incelenmiştir. Asya, Avrupa, Avustralya, Güney Amerika, Kuzey Amerika, Okyanusya kıtalarından okuma becerileri alanında sırasıyla birinci olan Kore, Estonya, Avustralya, Şili, Kanada, Yeni Zelanda ülkelerinin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çeşitli geleneklerin hâkim olduğu ve çeşitli anlayışlarla hazırlanan ana dili öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme kapsamlarında incelenip benzer ve farklı yönleri ortaya koyulmuştur.

Çalışmaya konu olan ülkelerin ana dili öğretim programları hakkındaki veriler ilgili bakanlıkların resmi sitelerinden alınıp Türkçe'ye çevrilerek doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Ana dili öğretim programlarında yer alan sınıf düzeyleri farklı olduğu için ana dili öğretim programındaki sınıflarda herhangi bir sınırlandırılmaya gidilmemiştir.

Elde edilen sonuçlara göre; ana dili öğretim programlarının kazanım göstergelerinde benzerlikler dikkat çekiyor. Fakat ana dili öğretim programlarında yer alan ve kazanımları

destekleyen yetkinlikler, değerler, kullanılan materyaller, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme kriterleri farklılıklar göstermektedir. Bu durum sonuç bölümünde tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: PISA, Anadili Öğretim Programı, Hedef, İçerik, Eğitim Durumları
Ölçme ve Değerlendirme



ABSTRACT

COMPARISON OF THE TURKISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM WITH THE MOTHER LANGUAGE TEACHING PROGRAMS OF THE CONTINENTAL OF PISA 2018

İLKİN, Adil

Master's Thesis, Depertaman of Turkish and Social Sciences Education

Thesis advisor: Assoc. Prof. Dr. Bekir Direkci

July 2023, 105 pages

In our country, various national exams are conducted to measure educational success and address deficiencies in our education system. In addition, our country takes part in various projects to measure the level of our education system on a global scale. One of these projects is the Programme for International Student Assessment (PISA). In PISA assessments, students' reading skills, as well as their literacy in mathematics and science, are evaluated. This research which is based on the reading skills data of the PISA application made in 2018, was done on the curriculum of Turkish Mother Tongue teaching programs and the curricula of the mother tongue teaching programs of the countries that came first in the field of reading skills in each continent. The mother tongue teaching programs of the countries that ranked first in the reading skills in the continents of Asia, Europe, Australia, South America, North America, and Oceania, which respectively are the countries of South Korea, Estonia, Australia, Chile, Canada, and New Zealand, have been compared with the Turkish Mother Tongue Teaching Program. The mother tongue teaching programs, which are influenced by various traditions and prepared with different approaches, have been examined in terms of their objectives, educational situations, content, assessment and evaluation methods, and grade levels. This analysis aims to identify both the similarities and differences among them.

The data on the mother tongue teaching programs of the countries included in the study were obtained through document analysis by translating the information from English to Turkish, using the official websites of the respective ministries of education. Since the grade

levels in mother tongue teaching programs vary, no specific restrictions have been made regarding the grade levels in the mother tongue teaching program analysis.

In regards to the mother tongue teaching programs, results show similarities in the learning outcome centers in the brain. However, there are differences in terms of competencies, values, materials used, methods, and techniques, as well as assessment and evaluation criteria that support the learning outcomes in the mother tongue teaching programs. This situation has been discussed in the conclusion section, and various suggestions have been made for the update of the Turkish Mother Tongue Teaching Program.

Keywords: PISA, Mother Tongue Teaching Program,, Objectives, Content, Education Levels, Assessment, and Evaluation.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	Error! Bookmark not defined.
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	8
2.2. Ana Dil.....	9
2.3. Ana Dili.....	9
2.4. Dil Öğretimi.....	10
2.5. Yabancı Dil Öğretimi.....	11
2.6. Ana Dili Öğretimi	12
2.7. Türkçe Öğretimi.....	12
2.8. Öğretim Programı	13

2.8.1. Hedef	14
2.8.2. İçerik.....	14
2.8.3. Öğrenme-Öğretim Süreci.....	14
2.8.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	14
2.9. Ana Dili Öğretim Programı	15
2.10. Türkçe Dersi Öğretim Programı	15
2.11. PISA Uygulaması	18
2.11.1 Türkiye'nin PISA Süreci	19
2.11.2. Avustralya'nın PISA Süreci	21
2.11.3. Estonya'nın PISA Süreci.....	22
2.11.4. Kanada'nın PISA Süreci	23
2.11.5. Kore Cumhuriyetinin PISA Süreci.....	24
2.11.6. Şili'nin PISA Süreci	25
2.11.7. Yeni Zelanda'nın PISA Süreci.....	26
2.11.8. PISA Sonuçlarına Yönelik Yapılan Araştırmalar	27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Araştırma Materyali	30
3.3. Veri Toplama Süreci	31
3.4. Veri Analizi.....	31

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Hedefler	33
4.1.2. Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları	35
4.1.3. Estonca Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları	36
4.1.4. Kanada Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları	37

4.1.5. Korece Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları	38
4.1.6. Şili Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları	38
4.1.7. Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları	39
4.1.8. Ana Dil Öğretim Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılması	40
4.1.9. Yetkinlikler	41
4.1.10. Değerler	42
4.1.11. Beceriler	43
4.1.12. Kazanımlar	44
4.1.12.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları	45
4.1.12.2. Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları	48
4.1.12.3. Estonca Dersi Öğretim Programı Kazanımları	51
4.1.12.4. Kanada Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları	56
4.1.12.5. Korece Dersi Öğretim Programı Kazanımları	59
4.1.12.6. Şili Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları	67
4.1.12.7. Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları	70
4.1.12.8. Programlardaki Kazanımların Karşılaştırılması	73
4.2. İçerik	74
4.2.1. Beceriler	75
4.2.2. Temalar	76
4.3. Eğitim Durumları	77
4.3.1. Materyal	77
4.3.2. Yöntem ve Teknik	80
4.3.3. Bireysel Farklılıklar	82
4.4. Ölçme ve Değerlendirme	83
4.4.1. Ölçme Araçları	83
4.4.2. Değerlendirme Türleri	85

4.4.3. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Paylaşılması	86
---	----

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	87
5.1.1. Programlarda Hedef Bölümü.....	87
5.1.2. Programlarda İçerik Bölümü	91
5.1.3. Programlarda Eğitim Durumları Bölümü.....	93
5.1.4. Programlarda Ölçme ve Değerlendirme Bölümü	94
5.2. Öneriler	95
KAYNAKÇA.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	103
İNTİHAL RAPORU	104
BİLDİRİM	105

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Türkiye'nin PISA Sonuçları	20
Tablo 2. 2. Avustralya'nın PISA Sonuçları	21
Tablo 2. 3. Estonya'nın PISA Sonuçları.....	22
Tablo 2. 4. Kanada'nın PISA Sonuçları	23
Tablo 2. 5. Kore'nin PISA Sonuçları.....	24
Tablo 2. 6. Şili'nin PISA Sonuçları	25
Tablo 2. 7. Yeni Zelanda'nın PISA Sonuçları	26
Tablo 4. 1. Genel Amaçlar Sayısı	40
Tablo 4. 2. Yetkinlikler	41
Tablo 4. 3. Değerler	42
Tablo 4. 4. Beceriler	43
Tablo 4.5. TDÖP Kazanımları	45
Tablo 4. 6. AAÖP Kazanımları.....	48
Tablo 4. 7. EDÖP Kazanımları	51
Tablo 4. 8. KAÖP Kazanımları	56
Tablo 4. 9. KDÖP Kazanımları	59
Tablo 4. 10. ŞAÖP Kazanımları	67
Tablo 4. 11. YAÖP Kazanımları.....	70
Tablo 4. 12. Beceriler	75
Tablo 4. 13. Yöntem ve Teknik.....	80

<i>Tablo 4. 14. Bireysel Farklılıklar</i>	<i>82</i>
---	-----------



KISALTMALAR LİSTESİ

AAÖP: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı

EDÖP: Estonca Dersi Öğretim Programı

KAÖP: Kanada Ana Dili Öğretim Programı

KDÖP: Korece Dersi Öğretim Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

ŞAÖP: Şili Ana Dili Öğretim Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

YAÖP: Yeni Zelanda Öğretim Programı

Ö.P: Öğretim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini aktarmak amacıyla dili kullanırlar. Dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini somutlaştırmak ve bu duygu ve düşünceleri başkalarına aktarmak amacıyla kullandıkları bir sistemdir. Dilin geçmişi, her çağda merak edilen ve üzerinde düşünülen bir konu olmuştur. Bu sebeple birçok tanımı yapılmıştır. Muharrem Ergin (2009)'e göre dil “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir.”; Doğan Aksan (2006)'a göre dil “Büyülü bir varlıktır.”; Zeynep Korkmaz (2020)'a göre dil “Topluma ait olan, çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.” Yani dil toplumu birbirine bağlayan ve toplumla yaşayan çok yönlü, canlı bir varlıktır.

Birey bir toplumun içinde doğar ve büyür. Bu toplumun konuştuğu ve bireyin bu toplumdan bir emek harcamadan edindiği dile ana dili denmektedir. Ana dili, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin oluşmasına koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir (Durmuşçelebi, 2006). Ana dili, bir emek harcamadan başta aile ve ailenin yakın çevresi olmak üzere daha sonra ilişki kurulan diğer bireylerden edinilen dildir. Ana dili, önce işittiklerini tekrar etme yoluyla edinilir daha sonra bireyin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenilir. Konuştuğumuz dil sadece duygu ve düşüncelerimizi aktarmamıza yaramaz bu dil aynı zamanda duygu ve düşünce üretmemize de yardımcı olur. Bu yüzden edinilen dilin kurallarının ve söz varlığının öğrenilmesi önemli bir konudur.

İnsan; konuştuğu dil kadar düşünür, yaşar ve aktarır. Bu nedenle insan; edindiği dili ne kadar işler ve kullanırsa o derece güçlü bir iletişim yeteneğine, milli bir kimliğe ve hızla büyüyüp değişen dünyadaki gelişmeleri takip eden bir dünya vatandaşı kimliğine sahip olur. Toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktaran eğitim ve eğitimi gerçekleştirme yolu olan ana dili eğitimi eski zamanlardan beri vardır ve varlığını sürdürecektir (Yıldız, 2003). Edinilen

dilin geliştirilmesi okul öncesi dönemde aileye ve çevresine bağılyken okul çağına gelindiğinde seçeneklerin artması söz konusudur. Bu seçeneklerden bazıları dilin olumlu yönde gelişimi için kullanılabilir nitelikte değildir. Olumlu ve kullanılabilir nitelikte olan seçeneklerden biriye uygulanan ana dili öğretim programıdır. Ana dili öğretim programları, ana dilin doğru ve etkili şekilde öğretilmesi için okullarda uygulanan ve toplumun geneline hitap eden yegâne dokümanlardır. 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 (Yıldız, 2015). Ana dili öğretim programları, toplumun içinde bulunduğu ve yaşadığı hayattan beslenirken bu hayatı değiştirecek güce de sahiptir. Ana dili öğretiminin yapıldığı derslerde öğretim sürecinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi, hazırlanan programın niteliğıyle doğru orantılıdır (Halat ve oşkun, 2017). Ana dili öğretim programları, içerik olarak hem kültürel değerlere hizmet etmeli hem de küresel boyutta dünyayı yakalamalıdır.

Her ülke ana dili öğretim programlarını hazırlarken kendi kültürünü korumaya ve sonraki kuşaklara aktarmaya yönelik özellikleri göz önünde bulundurmaktadır. Bunun yanında ana dili öğretim programları; yeni gelişmelere açık olmalı, her gün yenilenen teknolojik çağı yakalamalıdır. Gelişen dünyamızda bilgiye ulaşan, bilgiyi sorgulayan, iletişim kurabilen, iş birliğı yapabilen insanların yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu becerileri kazanmak ancak iyi bir ana dili eğitimiyle gerçekleşebilir (Aslantaş, 2017). Bu sebeple ana dili öğretim programları uygulanabilir ve güncel olmalıdır.

Ülkemizde uygulanan eğitimin verimliliğinin ölçülmesi, eksiklerin belirlenmesi ve giderilmesi için ulusal düzeyde sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavların yanı sıra ülkemizdeki eğitimin dünya çapındaki karşılığını görmek, eğitim sistemimizin dünya eğitim anlayışıyla uyumunu sağlamak amacıyla ülkemiz; uluslararası projelere de katılmaktadır. Bir ülkenin ana dili öğretimindeki başarısını belirlemek için o ülkenin ulusal sınav başarılarının yanında uluslararası sınavlardaki başarılarının da diğer ülkelerle karşılaştırılması gerektiğı düşünülebilir (Sefer, 2015). Uluslararası bu projelerden biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'dır.

PISA, Ekonomik İşbirliğı ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır. Her üç yılda bir uygulanan PISA'nın

temel amacı 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini değerlendirmektir. Türkiye, PISA uygulamalarına 2003 yılından bu yana katılmaktadır (MEB, 2019). Böylelikle ülkemiz eğitim sisteminin uluslararası anlamda eksiklikleri görülmeye başlanmış ve ülkemiz eğitim sistemi, bu eksikler göz önünde tutularak güncellenmiştir.

PISA uygulamalarında öğrencilerin okuma becerileri ile matematik ve fen alanlarındaki okuryazarlıkları değerlendirilmektedir. Her uygulamada bu üç alandan birisi ağırlıklı alan olarak belirlenmekte, bu alanda yeni sorular geliştirilmekte ve derinlemesine analizler gerçekleştirilmektedir. PISA 2018 uygulamasında ağırlıklı alan okuma becerisi olmuştur. PISA 2018 uygulaması, bugüne kadar katılımın en yüksek olduğu PISA döngüsü olarak kayıtlara geçmiştir. Uygulamaya 79 ülke ve ekonomiden yarım milyonu aşan sayıda öğrenci katılmıştır. Katılımcı ülke ve ekonomilerin 37'si OECD üyesidir (MEB, 2019). Türkiye OECD üyesi olan bu 37 ülke arasında 31. ülke olmuştur. OECD'ye üye olmayan fakat uygulamaya dahil olan 79 ülke arasında 40. olmuştur. Uygulamaya dahil olan ülkelerin sonuçlarına göre okuma becerileri puanlarının ortalaması 487 olurken Türkiye'nin puanı 466 puanda kalmıştır. Türkiye ortalamasının altında bir puan almıştır. Katıldığı PISA uygulamalarının tümünde Türkiye'nin ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Türkiye yıldan yıla puanını yükseltmesine rağmen sıralamadaki yeri çok fazla değişmemiştir (Şirin, Vatanartıran, 2014). Geçmişte değişik aralıklarla Türk Eğitim Sisteminde değişme ve yenilenme çalışmaları olmuştur. Bu süreçte, eğitime dair problemlerin başka ülkelerde nasıl çözüme kavuşturulduğu, başka ülkelerde eğitimde yenilenme ve değişme sürecinin nasıl yönetildiği konuları üzerinde durulmuş ve bu konularla ilgili olarak bazen yurt dışına heyetler gönderilmiş, bazen de diğer ülkelerden uzmanlar Türkiye'ye davet edilmiştir. Ancak eğitim sistemini geliştirmeyi amaçlayan bu arayışlar, dışarıyı taklit etmekten veya dışarıyı Türkiye'ye uyarlamaktan öteye geçemeyen kısa vadeli çözümler olarak kalmıştır (Erdoğan, 2003). Ulusal çapta yapılan sınavlardan ve etkinliklerden, uluslararası yapılan bu tür projelerden alınan dönütler üzerine yapılan Türkçe Dersi Öğretimi Programı (TDÖP) güncellemeleri de yetersiz kalmıştır.

Uluslararası projelerde Türkiye'nin ortalamaların altında kalması önemli bir sorundur ve bu sorunların nedenleri araştırılmalıdır. Bu nedenle 2018 yılında yapılan PISA uygulamasının okuma becerisi verileri üzerinden yola çıkarak her kıtada okuma becerileri alanında birinci olan ülkelerin ana dili öğretim programları ve Türkçe Dersi Öğretim

Programı (2018) üzerinde çalışılmıştır. Asya, Avrupa, Avustralya, Güney Amerika, Kuzey Amerika, Okyanusya kıtalarından okuma becerileri alanında sırasıyla birinci olan Kore, Estonya, Avustralya, Şili, Kanada, Yeni Zelanda ülkelerinin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

PISA 2018 uygulamasında kendi kıtalarında birinci olan ülkelerin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasındaki farklı ve benzer yönler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

2018 PISA verileri, ülkemiz eğitim sistemi ve politikası için önemli dokümanlardır. Bu verilerden elde edilecek sonuçların da iyi analiz edilip sistemli bir şekilde işlenmesi gerekmektedir. Bu sonuçlar, uygulanan eğitimin kalitesi ve öğretim programlarının yeterlilik seviyeleri hakkında bilgi vermektedir. Özellikle 2018 yılında ağırlıklı alan olarak seçilen okuma becerileri verileri bize TDÖP'nin uluslararası alanda yeterlilik seviyesini göstermektedir. Nitekim Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programlara bağlıdır. Uygulanan programın aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanındaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe diğer bir ifadeyle programlar geliştirildikçe eğitim niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1998). Ancak programların geliştirilmesi gelişigüzel değil halihazırdaki ihtiyaçların giderilmesine yönelik ve ileride gerçekleşmesi beklenen olaylar göz önünde tutularak yapılmalıdır.

Bu çalışmada TDÖP; Asya, Avrupa, Avustralya, Güney Amerika, Kuzey Amerika, Okyanusya kıtalarından okuma becerileri alanında sırasıyla birinci olan Kore, Estonya, Avustralya, Şili, Kanada, Yeni Zelanda ülkelerinin ana dili öğretim programlarıyla karşılaştırılmış. Karşılaştırma; programın temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında yapılmıştır. Çalışma, Türkiye'de yapılan ana dili öğretiminin daha etkili hale getirilmesinde ve TDÖP'nin geliştirilmesinde bir yol haritası olacaktır.

Karşılaştırmanın sonucunda kendi kıtalarında birinci olan ana dili öğretim programları ile TDÖP arasındaki farklar ortaya konulacaktır. Bu farklar; hedef, içerik, eğitim durumları ve

ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört başlık altında verilecektir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar TDÖP'nin geliştirilmesinde alana katkısı sağlayacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim programları, öğrencilerin kendini geliştirebilmesi ve dünyayı yakalayabilmesi için güncel olmalıdır. Özellikle diğer tüm alanları anlayıp yorumladıkları ve ana dillerini öğrendikleri ana dili öğretim programları güncel tutulmalıdır. Ana dilinin doğru ve düzgün öğretilmesi, hem kültürün gelecek nesillere doğru aktarılması gibi ulusal bir öneme sahipken hem de değişen dünyaya ayak uydurmak gibi uluslararası bir öneme sahiptir. Ana dilinin doğru ve düzgün öğretilmesi ise uygulanan ana dili öğretim programıyla yakından alakalıdır. TDÖP'de eksik ya da yetersiz kalan her nokta, öğretimdeki diğer tüm alanları etkileyecektir. Bu sebeple PISA gibi uluslararası düzeyde kabul görmüş bir projede başarılı olan ülkelerin ana dili öğretim programları ile TDÖP'nin karşılaştırılması bir gereklilik haline gelmiştir. Bir ülkenin eğitim ve öğretim sistemini incelemek diğer bir ülkenin öğretim programında olmayan ama olması gereken özellikleri görerek ona göre öğretim programlarına yön vermek ve iyileştirmek-geliştirmek açısından önemlidir. Başka eğitim sistemleriyle kendi eğitim sistemimizi karşılaştırmak zorunludur" (Demirel, 2000). Bu çalışma, TDÖP'deki eksiklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıklarını 2018 PISA verileri, Türkçe Dersi Öğretim Programı [(TDÖP), (2018)], Avustralya Ana Dili Öğretim Programı (AAÖP), Estonca Dersi Öğretim Programı (EDÖP), Kanada (Ontario) Ana Dil Öğretim Programı (KAÖP), Korece Dersi Öğretim Programı (KDÖP), Şili Ana Dili Öğretim Programı (ŞAÖP), Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı (YAÖP) ve programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Dil: Duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş dizgedir (Aksan, 2007).

Ana Dil: Ana dil, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dildir (Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük, 2005).

Ana Dili: Ana dili bireyin doğup büyüdüğü çevreden öğrendiği ilk dildir (Vardar, 2002)

Dil Öğretimi: Hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşan ve uygulayıcılar tarafından bir kılavuz olarak kullanılan kaynaklardır. (Yazıcı, Koca, 2008).

Yabancı Dil Öğretimi: Ana dili dışında bireylere öğretilen dildir. Sadece dilin kuralları değil taşıdığı kültür de öğrencilere aktarılır (Direkci, Şimşek, Akbulut, 2020).

Ana Dili Öğretimi: Ana dili öğretimi, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumdan ilk edindiği dil olarak tanımlanabilecek ana dilinin, belirli bir plan ve program dâhilinde öğretilmesi temeline dayanmaktadır (Vardar, 2002)

Türkçe Öğretimi: Farklı hedef kitlelere hitap etmesi sebebiyle farklı başlıklar altında incelenebilecek bir süreçtir. Ana dili olarak Türkçe öğretimi, göçmenlere/iki dillilere Türkçe öğretimi, yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve Türk soylulara/Türk dillilere Türkçe öğretimi bu başlıklardan bazılarıdır (Kurt, 2017).

Eğitim Programı: Eğitim programları, eğitim öğretim sürecinin yol haritasıdır; eğitimde ne hedeflendiği, bu hedeflerin hangi içerikle gerçekleştirileceği, bu hedeflere nasıl ulaşılabileceği ve hedeflere ulaşılma düzeyinin nasıl ölçüleceğini gösterir (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar dizisidir (Demirel, 2006).

Ana Dili Öğretim Programı: Ana dili öğretim programları, ülkelerin ana dili öğretim politikalarını, ana dili öğretimine karşı tutumlarını ve yapılan uygulamaların gerekçesini gösteren dokümanlardır (Yıldız, 2015).

Türkçe Dersi Öğretim Programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük dokümanıdır (MEB, 2019)

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır (MEB, 2019).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

İnsan, toplumsal bir varlık olarak sürekli iletişim halindedir ve bu iletişimi çeşitli yollarla yapabilmektedir. Bu yollardan biri de sözlü iletişimdir. Sözlü iletişim, dilin aktif olarak kullanıldığı iletişim türüdür. Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle işaretler yaparak da bazı duygu ve düşüncelerimizi anlatabiliriz. Fakat en mükemmel anlatma aracımız dildir (Banguoğlu, 1974). Dil, çağlar boyunca tarihi ve kökeni merak edilen bir araştırma konusu olmuştur. Dil, insanların ilk iletişim aracı olmasa da iletişimi sistemleştiren ve sistemi sürekli yenileyen bir iletişim aracı olmuştur. Dil, konuşma aygıtının çıkardığı çok çeşitli seslerin son derece karmaşık bileşeninden meydana gelir. Ancak kulağımız da tüm bu incelikleri ayırt edecek yaradılıştadır (Banguoğlu, 1974). Yani insan çeşitli iletişim becerileriyle doğar.

Dil, birçok özelliği içinde barındırmaktadır. Dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine has özellikleri olan ve ancak bu özellikler çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş ulusal bir varlıktır (Ergin, 2009). Bu özelliklerinden biri dilin toplumsal yönünü yansıtmaktadır: Ulusal bir varlık olması.

Her toplumun bir kültürü ve yaşam biçimi vardır. Bu yaşamın içinde dil, toplumla birlikte yaşayan canlı bir varlıktır. Toplumların sanatı, inançları, gelenek ve görenekleri, yaşam biçimleri dile yansır. Dilin kuralları ve varlığı onun sosyalliğini gösteren özelliklerindendir (Direkci, 2016). Toplumun konuştuğu dile bakarak o toplumun savaşçı bir toplum olup olmadığını, tarımla ilgilenip ilgilenmediğini, denizci bir toplum olup olmadığını tahmin edebiliriz. Yani dil, ulusal bir varlıktır. Konuşulduğu toplumun tüm kültürel özelliklerini taşımaktadır. Bir dilin öğrenilmesi demek o dili konuşan toplumun özelliklerinin de öğrenilmesi demektir.

2.2. Ana Dil

Ana dil, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dildir (TDK, 2005). “Ana dil” kavramındaki ana sözcüğü burada anne anlamında değil, kaynak, temel, asıl, esas hatta ortak anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla “ana dil” kavramı için içinde başka diller barındıran kaynak dil, birkaç dile temel oluşturan dil, birden çok dilin aslını kökenini oluşturan dil tanımını yapabiliriz (Şerif, 2016:3). Kendisinden yeni diller türeten dillere ana dil denmektedir. Bir ana dilin farklılaşıp dallanması aslında bir ana ulusun bir ırkın coğrafi ve tarihî ayrılıklarla bölünmesi sonucudur (Banguoğlu, 1974). Ana ulustan ayrılan toplumlar, farklı ulusal kimlikler kazanırlar. Farklı ulusal kimlikler de dillerinin farklılaşmasına neden olmuştur.

Bugün çok defa pek büyük farklarla birbirinden uzaklaşmış bulunan dillerin, aslında, bilinmeyen bir zamanda ve bilinmeyen bir sahada, binlerce sene evvel ve henüz tespit edilemeyen bir arazide konuşulmuş bulunan bir ana dilden çıkmış oldukları anlaşılmaktadır (Ergin, 2009). Ortak bir dilden türeyerek meydana gelmiş diller dil gruplarını oluşturmuştur. Bu gruba dil ailesi denir. Bir dil ailesi, bir ana dilden gelişme yolu ile ayrılmış bulunan dillerin teşkil ettiği topluluktur (Ergin, 2009).

Bir dilin ana dilden ayrılarak bağımsız hale gelmesi uzun bir süreçtir. Bu süreç dilin konuşulduğu topluma göre farklılık gösterebilir. Dil kimliği ve toplum bilinci doğru orantılı iki kavramdır. Dil kimliğinin gelişmesi, toplumun birlik ve beraberliğini güçlendireceği gibi birlik ve beraberliğini sağlamış toplumlar da dilin gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir.

2.3. Ana Dili

Bireyin içinde yaşadığı toplumun konuştuğu ve bireyin toplumdan emek harcamadan edindiği dile ana dili denir. Ana dili; insanın doğup büyüdüğü, aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan yapıdır (Korkmaz, 2003). Ana dili, bireyin yaşadığı hayatın büyük bir parçasıdır çünkü birey düşündüklerini aktarmayı önce ana dili ile öğrenir. Bu bakımdan ana dilinin etkili kullanılması bireyin iletişim becerilerine olumlu yönde etki edecek ve bireyin iletişim becerilerini kuvvetlendirecektir. Ana dili bireyin hayatına birçok noktadan temas

ettiği için ana dili tanımları da çeşitlilik kazanmıştır. Ana dili için yapılan bazı tanımlar şunlardır:

Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975).

Ana dili, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin oluşmasına koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir (Durmuşcelebi, 2006).

Ana dili, anadan öğrenilen dildir (Nas, 2003).

Ana dili bireyin doğup büyüdüğü çevreden öğrendiği ilk dildir (Vardar, 2002).

Bireyin ilk çevresi ailedir ve birey, ana dili edinimine aile içinde başlar. Daha sonra ailenin yakın çevresi ve bireyin oluşturduğu yakın çevre bu dilin gelişmesinde önemli rol oynar. Fakat ana dilin gelişmesindeki en önemli rol okullar ve okullarda uygulanan ana dili öğretim programlarıdır.

2.4. Dil Öğretimi

Dil öğretimi, bir dilin çeşitli amaçlar doğrultusunda ve belli bir program dahilinde bireye öğretilmesidir. Dil öğretimi farklı amaçlar için yapılabilmektedir: ana dili öğretimi, iş için dil öğretimi, eğitim amaçlı dil öğretimi, turizm amaçlı dil öğretimi bunlardan bazılarıdır. Dil, bireye belli bir program dahilinde öğretilir. Bireyin dili öğrenme amacı, bu programın içeriğini belirleyen önemli bir etkidir. Bu nedenle dil öğretimi bireyin ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır.

Dil öğretiminde öğrenen birey, birçok zihinsel aktivite içerisindedir. Bu zihinsel aktivitelerin birçoğunun temelinde dili kullanma becerisi yatmaktadır. 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 becerileridir (Güneş, 2007). Bu nedenle dilin bireyin amacına yönelik çok yönlü öğretilmesi gerekmektedir.

Dilin çok yönlü öğretilmesi, bireyin dili öğrenme amacına hizmet ettiği gibi birey bu sayede dili etkili bir şekilde kullanmayı da öğrenecektir. Böylelikle birey, öğrendiği dili başta öğrenme amacı olmak üzere diğer alanlarda da etkili bir şekilde kullanmaya başlar. Bu da bireyin o dili kullanırken kendine güvenmesini sağlar, hata yapma ihtimalini düşürür. Bireyin daha sağlıklı iletişim kurmasına olanak sağlar.

2.5. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, bireyin ana dilinin dışında ihtiyaç duyduğu bir başka dili öğrenmesidir. Yabancı dil öğretimi; bireylere toplumsal, akademik ve mesleki yönden gelişim süreçlerine katkıda bulunabilmek adına ana dilinden başka herhangi bir dilin öğretimi anlamındadır (TDK, 2017). Bireyin ana dilinden farklı olarak başka bir dil öğrenmesinin çeşitli amaçları olabilmektedir. Bireye dil bu amaçlar doğrultusunda öğretilmelidir. Fakat yine de öğretim bu amaçlarla sınırlı kalmamalıdır. Bireye diğer alanlarda da iletişim kurabileceği, duygu ve düşüncelerini aktarabileceği bir program dahilinde öğretim yapılmalıdır. Böylelikle birey öğrendiği dili hem amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde kullanabilecek duruma gelirken hem de ihtiyacı olduğu takdirde kendini diğer alanlarda da ifade edebilecek duruma gelecektir.

Yabancı dil öğretimi, sadece dilin kelime hazinesinin öğretilmesi, dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ya da dört temel becerinin öğretilmesi demek değildir. Yabancı dil öğretimi; kelime hazinesinin, dil bilgisi kurallarının ve dört temel becerinin yanında öğretilen dilin sahip olduğu kültürel varlığın aktarılması da demektir. Yabancı dil öğretimi, ana dili dışında bireylere öğretilen dildir. Sadece dilin kuralları değil taşıdığı kültür de öğrencilere aktarılır (Direkci, Şimşek, Akbulut, 2020). Dil, konuşulduğu toplumun kültürel özelliklerini üzerinde taşır. Bu nedenle bir dilin öğretilmesi demek o dilin konuşulduğu toplumun özelliklerinin de öğretilmesi demektir.

Küresel yapının hâkim olduğu, uluslararası ilişkilerin güçlü olduğu bir dönemde yabancı dil öğretimi, uluslar açısından önemli bir fark yaratma kavramı haline gelmiştir. Ulusların dillerini yabancı dil olarak öğretmeleri, kültürlerinin daha çok kişi ve ulus tarafından öğrenilmesi ve aktarılması demektir. Uluslar böylelikle daha büyük ilişkiler kurabilmekte ve uluslararası bir ağırlığa sahip olabilmektedir.

2.6. Ana Dili Öğretimi

Ana dili öğretimi, bireylerin toplumdan emek harcamadan edindikleri dilin bireylere öğretilmesidir. Bireyler önce içinde bulundukları toplumun konuştuğu dili edinir daha sonra bu dili bir program çerçevesinde öğrenir. Ana dili öğretimi, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumdan ilk edindiği dil olarak tanımlanabilecek ana dilinin, belirli bir plan ve program dâhilinde öğretilmesi temeline dayanmaktadır (Vardar, 2002). Çok yönlü bir öğretim olan ana dili öğretiminin okuma ve dinleme, sözlü anlatım ve yazılı anlatım, dil bilgisi, söz dağarcığı, dilin edebiyatını ve kurallarını öğrenip değerlendirme gibi boyutları vardır. (Yaman, 2022)

Birey, edindiği dilin kurallarını tam olarak bilmediği için her zaman doğru kullanamamaktadır. Bu nedenle dilin bir plan ve program dahilinde öğretilmesi dilin doğru kullanılması için önemli noktalardan biridir. Günümüzde ana dili öğretimi, günlük yaşamda bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerini, aynı zamanda dillerini doğru kullanabilmelerini, edebî bir zevk ve estetik duygu kazanmalarını amaçlamaktadır. Bununla birlikte bu öğretim, bireylerin metinler aracılığıyla kültürel değerleri ve evrensel değerleri benimsemelerine olanak sağlamaktadır (Yaman ve Demirtaş, 2013). Böylelikle bireyler toplumun bir parçası olarak dillerini doğru kullanmayı öğrenirler.

2.7. Türkçe Öğretimi

Ana dili öğretimi dersi, sadece bir bilgi aktarma dersi değil; hayat boyu gereksinim duyulan temel dil becerilerinin kazandırılmasını sağlayan bir beceri edinme süreci olarak işlev görmektedir (Yaman ve Demirtaş, 2013). Ana dili öğretimi derslerinin doğru ve etkili bir şekilde uygulanması bireyin diğer derslerdeki başarısını da etkileyecektir. Yapısı ve işlevleri nedeniyle ana dili öğretimi dersleri, okuldaki ana ders olarak kabul edilmekte ve bu dersteki başarı öğrencilerin diğer derslerindeki başarısını ve yaşam kalitesini etkileyebilmektedir (Demirbaş, 2007). Bu nedenle ana dili öğretimi dersleri her ülkede eğitim sisteminin en öncelikli ve en temel görevlerinden biridir.

Türkiye’de ana dili öğretimi ilkökul birinci sınıfta başlamakta üniversite birinci sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Bu süreçte ana dili ile ilgili dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile bunları tamamlayan kurallar bütünü olan dil bilgisi dersleri verilmektedir (Sefer, 2015) Fakat bu derslerin etkililiği tartışılmaktadır. İlkokuldan başlayarak yükseköğretimin son

yıllarına dek devam eden ana dili öğretimi sürecinden beklenen verim alınamamakta, öğrenciler ana dillerini kullanmada birtakım sorunlarla karşılaşmakta, kendilerini yazılı veya sözlü olarak tam anlamıyla ifade edememektedir (Alyılmaz, 2010). Öğrencilerin ana dilleriyle ilgili yaşadığı sorunlarda birçok neden etkili olabilir. Bu sorunların nedenleri tespit edilip çözümlenmelidir.

2.8. Öğretim Programı

Öğretim programı, bir dersin nasıl uygulanması gerektiğinin ipuçlarını veren yegâne dokümandır. Her dersin öğretim programı vardır ve bu programlar, uygulama esnasında uygulayıcılara önemli destek sağlamaktadır. Bu programlar sayesinde eğitimde birlikten söz edilebilir. Uygulayıcılar, programı esnetme imkanına sahiptirler fakat onu yok sayamazlar.

Öğretim Programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2006). Her programın temel öğeleri vardır. Bir öğretim programı; hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Hedef kavramı içinde, öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar; içerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü; öğrenme- öğretme sürecinde, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme- öğretme 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). Bu dört temel öge bir öğretim programının olmazsa olmazıdır. 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).

Programın her bir ögesi ve programın uygulayıcısı, programın etkili olabilmesinde önemli bir role sahiptir. Bunun dışında eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntemler, teknikler, fizikî imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurlar da programın bir parçasıdır. Bu nedenle programların özelliklerinin, eğitimi doğrudan etkilemesi söz konusudur.

2.8.1. Hedef

Hedef, ğretim programının temelini oluşturan dört temel ögeden biridir. Hedef, aynı zamanda ğretim programının amaçlarını da içerir. Bu sebeple hedef, amaç anlamında da kullanılmaktadır.

Hedefler, eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler (Demirel, Kaya, 2014). Bu farklılaşmalar, genellikle istendik davranışları oluşturmaktadır.

2.8.2. İçerik

İçerik, ğretim programının temelini oluşturan dört ögeden biridir. Programda yer alan kazanımlar içeriği oluşturan unsurlardır. Demirel ve Kaya (2014), içeriği programda yer alan konular ve üniteler şeklinde tanımlamaktadır. Trk Dersi ğretim Programı (2018)'nda hem konular ve üniteler hem de kazanımlar içeriği oluşturmaktadır.

2.8.3. ğrenme-ğretme Süreci

ğrenme-ğretme süreci, eğitim programının temelini oluşturan dört ögeden biridir. ğrenmelerin belirli zaman diliminde gerçekleşmesi öğrenme öğretme sürecidir. Öğretme ğrenme süreci, öğrenmelerin öğretme yoluyla oluşturulduğu süreçtir. (Demirel, Kaya, 2014). Bu süreç hem öğreten hem de öğrenen açısından oldukça iyi planlanmalıdır. İstenilen amaçlara ulaşılması ve içeriğin doğru aktarılması için öğrenme öğretme süreci doğru ve etkili kullanılmalıdır.

2.8.4. lme ve Değerlendirme

lme ve değerlendirme, ğretim programının temelini oluşturan dört ögeden biridir. Öğretme ğrenme süreci kullanılarak içeriğin amaçlar doğrultusunda aktarımı gerçekleştikten sonra bu amaçların ne kadarına ulaşıldığını anlamak adına yapılan etkinliklerdir.

lme, bireylerin davranışlarının gözlenip gözlem sonuçlarının sayılarla veya sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme, gözlenen niteliğin bir ölçüte vurularak bir değer yargısına varma işlemidir. (Demirel, Kaya, 2014). lme ve değerlendirme; amaç, içerik ve öğrenme öğretme sürecinin ne kadar başarılı ya da başarısız olduğunu gösterir.

2.9. Ana Dili Öğretim Programı

Ana dilinin bireylere öğretilmesi için hazırlanan dokümanlara ana dili öğretim programı denir. Ana dili öğrenmek, sadece ana dili dersleri için değil diğer tüm dersler için de önemli bir durum haline gelmiştir. Bu nedenle ana dili öğretim programları sadece dili öğretmek için değil bireyi tüm yönleriyle geliştirmek için hazırlanmalıdır. Ana dili öğretim programlarının çok yönlü hazırlanması bireyin dil becerileri ile diğer alanlardaki becerilerinin birlikte gelişmesine olanak sağlar. Böylelikle ana dili birey için daha kullanılabilir duruma gelmiş olur.

Ana dili öğretim programları ülkelerin üzerinde hassasiyetle durması gereken bir konudur. Ana dili öğretim programları, ülkelerin ana dili öğretim politikalarını, ana dili öğretimine karşı tutumlarını ve yapılan uygulamaların gerekçesini gösteren dokümanlardır (Yıldız, 2015). Ana dili öğretim programları hazırlanırken ülkelerin dile bakış açıları da önemli bir değişken olmuştur. Ana dili, bireyi topluma ait hissettirmeli ve dışarda bırakmamalıdır. Ana dili öğretimi de bunu destekler nitelikte olmalıdır.

Bireyler iletişim kurmak için iletişim aracı olarak çoğunlukla ana dilini kullanmaktadır. Bu nedenle ana dili, bireyler için en önemli iletişim aracıdır. Ana dilinin bireylere doğru ve etkili öğretilmesi, bireylerin daha sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için önemli bir durumdur. Ana dilinin bireye doğru ve etkili öğretilmesinde en büyük rol ana dili öğretim programına düşer. Ana dili öğretim programının en önemli özelliklerinden biri de uygulanabilir olmasıdır. Uygulanabilir ana dili öğretim programı, öğretimin yapıldığı şartlara göre hazırlanmış olur ve hem uygulayıcıya hem de öğretim alan bireye daha doğru bir öğretim süreci sunar. Ana dili öğretim programının uygulanabilir olması demek aynı zamanda öğretim alan bireyin daha iyi bir ana dili eğitimi alması demektir. Böylelikle birey ana dilinin sadece kurallarını öğrenmez ana dilini daha ustaca kullanabilir.

2.10. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı, ana dilimiz olan Türkçe derslerinin kazanımlar, değerler, yetkinlikler ve etkinlikler bakımından Türkçe dersi uygulayıcılarına tümüyle yol gösteren dokümandır. TDÖP, ilk olarak 1924 yılında İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı adıyla hazırlanmıştır. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı Cumhuriyet Döneminin ilk eğitim programıdır. Maarif Vekili Vasıf Çınar başkanlığında II. Heyeti İlmiye toplantısında

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı kabul edilmiştir. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda okutulacak dersler, derslerin konuları ve öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir. Türkçe bu derslerin başında gelir (Aslantaş, 2017).

Kendini tanıma, gizil güçlerinin farkına varma ve bunları açığa çıkarma, kendini ifade edebilme, kendine ve topluma faydalı bir birey olma ancak iyi bir eğitimle olanaklı olabilir. İçinde bulunduğumuz çağın gereklerine uygun olarak; sosyal, kültürel ve teknolojik yönlerden daha donanımlı bir nesil yetiştirme isteği, eğitim sistemlerinin temelini oluşturan öğretim programlarını gündeme getirmektedir. Küreselleşmenin arttığı, sınırların hızla ortadan kalkmaya doğru gittiği, iletişim araçlarının insan yaşamının olmazsa olmazları arasına girdiği çağımızda başta sosyal, siyasal ve iktisadi alanlar olmak üzere birçok alanda değişimler yaşanmaktadır (Çağlayan ve Kıratlı, 2017). Bu değişimler ve gelişmelerle birlikte eğitim politikalarında, eğitim sistemlerinde, eğitim örgütlerinde ve dolayısıyla eğitim programlarında çeşitli düzenlemelerin yapılması gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Çağın yönelimlerine uygun öğretim programları geliştirme ve eğitim sorunlarına etkili çözüm bulma isteği eğitimcileri farklı arayışlara yöneltmektedir. Farklı ülkelerin eğitim programlarını incelemenin ve ülkeler arasında karşılaştırmalar yapmanın da bu arayışlardan biri olduğu söylenebilir (Taş, 2018).

Geçmişte değişik aralıklarla Türk Eğitim Sisteminde eksiklikler, yenilenme ihtiyacı hissedilmiş ve program geliştirme çalışmaları ile bu eksiklikleri tamamlamak için gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır (Gömleksiz, 2005). TDÖP de 1924, 1926, 1927, 1929, 1930, 1938, 1948, 1949, 1962, 1968, 1981, 2006, 2015 ve son olarak 2018 yılında güncellenmiştir.

Programların güncellenmesinde çeşitli faktörlerden yararlanılmıştır: eğitime dair problemlerin başka ülkelerde nasıl çözüme kavuşturulduğu, başka ülkelerde eğitimde yenilenme ve değişme sürecinin nasıl yönetildiği konuları üzerinde durulmuş ve bu konularla ilgili olarak bazen yurt dışına heyetler gönderilmiş, bazen de diğer ülkelerden uzmanlar Türkiye'ye davet edilmiştir. Fakat eğitim sistemini geliştirmeyi amaçlayan bu arayışlar, dışarıyı taklit etmekten veya dışarıyı Türkiye'ye uyarlamaktan öteye geçemeyen kısa vadeli çözümler olarak kalmıştır (Erdoğan, 2003).

TDÖP'de programların güncellenme sürecinden şöyle bahsedilmiştir (TDÖP, 2018):

- Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiştir,

- Yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmıştır,
- Başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükûmet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiştir,
- Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmıştır,
- İllerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiştir,
- Branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiştir,
- Eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiştir.

Türkçe dersleri, bireylerin hem ana dilleri olması nedeniyle hem de diğer derslerdeki başarılarının ilk şartı olması nedeniyle Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası olmuştur. Buna bağlı olarak da ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan öğretim programı, eğitimin en temel içeriği olmuştur (Demirel, 2006). Bu nedenle o günün şartlarına uygun olarak bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına yönelik olarak güncel tutulması önemli olmuştur.

Son olarak 2018 yılında güncellenen TDÖP, birçok yönden bireylere etkili bir öğretim sağlamaktadır. Bu durum TDÖP’de şöyle özetlenmiştir (TDÖP, 2018): Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018); dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya

sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

2018 TDÖP'yi, Türk Eğitim Sistemi'nin anlatıldığı ve TDÖP uygulamalarının anlatıldığı olmak üzere iki bölüme ayırabiliriz. İlk bölümde Türk Eğitim Sistemi'nin genel yapısından ve amaçlarından bahsedilmiştir. Türk Eğitim Sistemi'nin hedefleri, perspektifi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireylerin gelişimi ve öğretim programları yer alan konulardır. Bunların yanında tüm ders programlarında olduğu gibi TDÖP'de de önemli bir yer tutan değerler ve yetkinlikler de ilk bölümde yer alan konulardır. İkinci bölümde TDÖP'nin içeriğine ve uygulanmasına yönelik bilgiler yer almaktadır. TDÖP'nin özel hedefleri, öğrenme ve öğretme yaklaşımı, TDÖP'nin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, Türkçe ders kitaplarının yapısı ve Türkçe derslerinde kazandırılması planlanan kazanımlar bu bölümde yer alan konulardır.

2.11. PISA Uygulaması

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün eğitim odaklı bir projesidir. Her üç yılda bir uygulanan PISA'nın temel amacı 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini değerlendirmektir. Türkiye, PISA uygulamalarına 2003 yılından bu yana katılmaktadır (MEB, 2019).

PISA, ilk olarak ABD'nin ihtiyacını karşılamak için Eğitim Sistemlerinin Uluslararası Göstergeleri ve Değerlendirilmesi (INES) adıyla başlatıldı. ABD, eğitim sistemindeki aksaklıkların farkındaydı fakat bunun çözümü yerel yollardan geçmiyordu. ABD'nin eğitiminden sorumlu yetkililer, bu aksaklıkları çözmek için ekonomileri gelişmiş diğer ülkelerin eğitim durumlarını görmek ve eğitimde başarılı olan ülkelerin eğitim politikalarını takip etmek amacıyla uluslararası bir proje başlatma fikrindeydi. Bu fikri hayata geçirmek için OECD'nin ağını kullanmanın uygun olacağını düşündüler (Sefer, 2015). OECD; uluslararası bir ekonomi teşkilatıydı fakat yapılacak olan uygulamanın fonlanması, OECD'nin teklifi kabul etmesi için yeterli oldu. Yapılan ilk proje çeşitli kurumlardan birçok araştırmacıyı bir araya getirdi. 1992'de proje *Eğitime Kısa Bir Bakış* adlı yayını yapmaya başladı ki bu da

OECD'nin ana yayını oldu. Zaman içinde çeşitli kollarla ilerleyen projeye son hali 1997'de verildi. Proje, öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanındaki yeterlilik ve becerilerinin göstergelerini ele alacaktı. Değerlendirme kapsamı da 1999 yılında oluşturulup yayımlandıktan sonra OECD'nin ilk PISA devri 2000, ikincisi 2003 ve üçüncüsü de 2006 yılında olacak şekilde planlandı. Her bir dönem ise belli bir alanı temel alarak ölçüm yapacaktı. 2000 yılı için okuma, 2003 matematik ve 2006 da fen alanı olarak belirlendi (Pereyra, Kotthoff ve Cowen, 2011). Uygulamanın tarihine bakıldığında en dikkat çekici nokta, uygulamanın bir ülkenin eğitimindeki aksaklıkları tespit etmek ve eğitimde başarılı olan diğer ülkeleri örnek alıp eğitimindeki aksaklıkları gidermek amacıyla başlatılmasıdır. Böyle bir uygulama, eğitim sistemlerinin karşılaştırılması için iyi bir fırsattır.

PISA, ülkelerin eğitimdeki aksaklıklarını görmek için iyi bir fırsattır. PISA, sadece okuma, matematik ve fen alanlarındaki becerileri ölçmez; aynı zamanda zorunlu eğitimin sonuna gelmiş bulunan gençlerin bu becerileri günlük hayatta kullanabilme yeteneğini de ölçer. Yani ülkelerin eğitim programları günlük yaşama uygun mu, programda yer alan bilgiler kullanılabilir mi ve en önemlisi programlar uygulamaya ne derece önem veriyor gibi soruların cevabı PISA verilerinden elde edilebilir.

2.11.1 Türkiye'nin PISA Süreci

PISA; üç yılda bir uygulanan ve öğrencilerde okuma becerisini, fen becerisini ve matematik becerisini ölçen bir uygulamadır. Bu uygulamalarda sıralamanın yapılması için ağırlıklı beceriler sırayla seçilmektedir. 2000 yılında okuma becerisi, 2003 yılında fen becerisi ve 2006 yılında matematik becerisi olacak şekilde başlatılmıştır. 2009 yılında tekrar okuma becerisi ile devam etmiş ve son olarak 2018 yılında okuma becerisi temel alınarak uygulama yapılmıştır. Türkiye, 2000 yılında başlayan uygulamalara 2003 yılında dahil olmuştur fakat 2003 yılındaki uygulamalara geç katıldığı için veriler raporlarda işleme alınmamaktadır.

Türkiye'nin PISA karnesi artan bir grafik çizmektedir. PISA'ya ilk olarak 2003 yılında katılan Türkiye, uygulamaya geç dahil olmuştur. Bu nedenle Türkiye'nin 2003 sınavı verileri gerçekleri yansıtmamaktadır. Türkiye'nin sınava geç dahil olmasının nedeniyse sınavdan geç haberdar olması ve o dönemde başka bir proje üzerinde çalışıyor olmasıdır (Savran, 2004).

Türkiye'nin PISA puanlarında genel bir artış görünse de başarı sıralamasında böyle bir başarıdan söz etmek mümkün değildir. Aksine bazı dönemlerde gerilemeden söz edilebilir.

Tablo 2. 1. Türkiye'nin PISA Sonuçları

Dönem	Puanlar			Sıralama
	Okuma	Fen	Matematik	
2003	441	434	423	35
2006	447	424	424	37
2009	464	454	445	41
2012	475	463	448	41
2015	428	425	420	54
2018	466	468	454	40

(Kaynak: OECD, 2003; OECD, 2006; OECD, 2009; OECD, 2012; OECD, 2015; OECD, 2018)

Tablo, Türkiye'nin ilk katıldığı 2003 yılının verilerini de içermektedir. 2018 uygulaması tabloda son yer alan uygulamadır. Çünkü 2018 uygulaması verileri açıklanmış son uygulamadır. Türkiye'nin PISA sonuçlarındaki verileri incelendiğinde:

- Okuma becerisi alanında 2003 uygulamasından 2015 uygulamasına kadar puanlar artmış, 2015 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre düşüş yaşanmış, 2018 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre yükseliş yaşanmış,
- Fen becerisi alanında; 2006 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre düşüş yaşanmış, 2009 ve 2012 uygulamalarında bir önceki uygulamalarda elde edilen puanlara göre bir yükseliş yaşanmış, 2015 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre düşüş yaşanmış, 2018 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre yükseliş yaşanmış,
- Matematik becerisi alanında 2003 uygulamasından 2015 uygulamasına kadar puanlar artmış, 2015 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre düşüş yaşanmış, 2018 uygulamasında bir önceki uygulamada elde edilen puana göre yükseliş yaşanmış,
- Beceri alanlarının en yüksek ortalamaları: Okuma; 475, fen; 468, matematik; 545
- Beceri alanlarında en yüksek ortalamalara sahip olduğumuz uygulamalar:
 - Okuma becerisi: 2012
 - Fen becerisi: 2018

○ Matematik becerisi: 2018

- Türkiye'nin uygulamalar sonucunda elde ettiği başarı sıralamaları; 2012 uygulamasına kadar düşmüş, 2012 uygulaması bir önceki uygulamayla aynı sıralamada olmuş, 2015 uygulamasında başarı sıralaması yine düşmüş ve 2018 uygulamasında başarı sıralaması yükselmiştir.

Verilere bakıldığında 2015 uygulamasında genel bir düşüşten bahsetmek mümkündür. Tüm beceri alanlarının puanlarında ve sıralamada düşüş göze çarpmaktadır. 2015 uygulamasını dışarda tutarsak Türkiye'nin durumu için şöyle özetlenebilmektedir: Beceri alanlarının ortalama puanları artarken başarı sıralaması düşmüştür.

2018 uygulamasıyla birlikte Türkiye toplamda yedi uygulamaya katılmıştır. Bunlardan sadece iki tanesi okuma becerisinin ağırlıklı olduğu uygulamalardır. Bunlar: 2009 ve 2018 uygulamalarıdır. Bu iki uygulamayı incelediğimizde puanlarda ve sıralamalarda önemli bir fark görülmemektedir. 2009 uygulamasında Türkiye'nin okuma becerisi alanındaki puanı 464 ve buna bağlı olarak sıralaması 41 olmuştur. 2018 uygulamasında Türkiye'nin okuma becerisi alanındaki puanı 466 ve buna bağlı olarak sıralaması 40 olmuştur. 2009 ve 2018 PISA sonuçlarına bakıldığında Türkiye'nin her iki yıl da ortalamanın altında kaldığı görülmektedir.

2.11.2. Avustralya'nın PISA Süreci

Avustralya, yapılan tüm PISA uygulamalarına katılmış en önemli ülkelerden biridir. Avustralya'nın özellikle okuma becerilerindeki başarısı dikkat çekmektedir. Yıllara göre sıralamalarda düşüşler görünse de bunun sebebi alınan kötü sonuçlar değil, Çin gibi büyük ülkelerin uygulamaya farklı eyaletlerle ayrı ayrı katılmasıdır.

Tablo 2. 2. Avustralya'nın PISA Sonuçları

PISA Uygulamaları	Avustralya'nın Başarı Sıralaması	Avustralya'nın Puanı	Uygulamanın Ortalama Puanı
2000	4	528	500
2003	4	525	488
2006	7	513	492
2009	9	515	493
2012	13	512	496
2015	16	503	460
2018	16	503	487

Avustralya, yapılan ilk iki uygulamada dördüncü, üçüncü uygulamada yedinci, dördüncü uygulamada dokuzuncu, beşinci uygulamada on üçüncü, altıncı ve yedinci uygulamalardaysa on altıncı olmuştur. Avustralya okuma becerileri alanında en yüksek puanını ilk yapılan uygulamada; en düşük puanını da yapılan son iki uygulamada almıştır.

Avustralya'nın okuma becerilerini gösteren PISA sonuçlarına bakıldığında; Avustralya'nın başarı sıralamasının düştüğünü fakat puanlarının belli bir seviyenin üstünde kaldığını görmekteyiz. Başarı sıralamasının düşmesinin nedeni uygulamaya daha çok ülkenin katılmasıdır. Avustralya'nın asıl başarısını yansıtan göstergeler, aldığı puanlardır. Puanlara bakıldığında da bir düşüşten bahsetmek mümkündür fakat bu düşüş Avustralya'nın başarılı olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

2.11.3. Estonya'nın PISA Süreci

Estonya, PISA uygulamalarına ilk olarak 2006 yılında katılmıştır. Katıldığı ilk uygulamadan son uygulamaya kadar başarılı bir grafik ortaya koyan Estonya 2018 yılında yapılan uygulamada Avrupa'da birinci olmayı başarmıştır.

Tablo 2. 3. Estonya'nın PISA Sonuçları

PISA Uygulamaları	Estonya'nın Başarı Sıralaması	Estonya'nın Puanı	Uygulamanın Ortalama Puanı
2000	-	-	500
2003	-	-	488
2006	13	501	492
2009	13	501	493
2012	12	516	496
2015	6	519	460
2018	5	523	487

Estonya'nın PISA uygulamalarındaki okuma becerilerini gösteren tabloya bakıldığında yükselen bir performans görmekteyiz. Estonya yapılan ilk iki uygulamaya katılmamıştır. İlk kez katıldığı 2006 uygulamasında 501 puanla on üçüncü, ikinci uygulamada 501 puanla on üçüncü, üçüncü uygulamada 516 puanla on ikinci, dördüncü uygulamada 519 puanla altıncı ve yapılan son uygulamada 523 puanla beşinci olmuştur. Estonya okuma

becerileri alanında en düşük puanını 2006 ve 2009 uygulamalarında almıştır. Estonya okuma becerileri alanındaki en yüksek puanına 2018 uygulamasında ulaşmıştır.

Estonya'nın okuma becerileri alanında aldığı puanlar hiç düşmemiştir. Sadece 2009 uygulamasında 2006 uygulamasıyla aynı puanı almıştır. 2012, 2015 ve 2018 uygulamalarında hem puanını hem de sıralamasını yükseltmeyi başarmıştır. Yapılan son uygulamada Estonya, Avrupa ülkeleri arasında birinci olmuştur. Genel sıralamada önünde dört ülke bulunmaktadır; fakat dört ülkenin üçü Çin'dir. Çin uygulamaya eyaletler şeklinde katıldığı için birden fazla sıralamada Çin'i ve eyaletlerini görmekteyiz. Çin'in eyaletleri dışında Estonya'nın önünde bulunan diğer ülke Singapur'dur. Çin ve Singapur PISA uygulamalarına katılsalar da OECD'ye üye ülkeler arasında yer almamaktadırlar. Yani Estonya için şu da söylenebilir: Estonya OECD'ye üye ülkeler arasında 2018 PISA uygulamasında birinci olmuştur.

2.11.4. Kanada'nın PISA Süreci

Kanada, yapılan tüm PISA uygulamalarına katılan ülkelerden biridir. Yapılan uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Kanada'nın başarılı bir grafik çizdiğini görmekteyiz. Kanada'nın özellikle okuma becerileri sonuçlarına bakıldığında bu başarı daha net ortaya çıkmaktadır. Kanada'nın da Avustralya gibi puanlarında ve sıralamalarında düşüşler görünmektedir. Bunun sebebi alınan kötü sonuçlar değil, Çin gibi büyük ülkelerin uygulamaya farklı eyaletlerle ayrı ayrı katılmasıdır. Bu ortak sebep iki ülkenin sıralamalarındaki düşüşlerini açıklamaktadır.

Tablo 2. 4. Kanada'nın PISA Sonuçları

PISA Uygulamaları	Kanada'nın Başarı Sıralaması	Kanada'nın Puanı	Uygulamanın Ortalama Puanı
2000	2	534	500
2003	3	527	488
2006	4	527	492
2009	6	524	493
2012	7	523	496
2015	3	527	460
2018	6	520	487

Kanada'nın PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında aldığı puanlara bakıldığında hem puan olarak hem de sıralama olarak başarılı bir performans görmekteyiz. Kanada; 2000 uygulamasında 534 puanla ikinci, 2003 uygulamasında 527 puanla üçüncü, 2006 uygulamasında 527 puanla dördüncü, 2009 uygulamasında 524 puanla altıncı, 2012 uygulamasında 523 puanla yedinci, 2015 uygulamasında 527 puanla üçüncü ve 2018 uygulamasında 520 puanla altıncı olmuştur. Kanada, PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında en yüksek puanını yapılan ilk uygulamadan yani 2000 uygulamasından almıştır. Bu uygulama aynı zamanda Kanada'nın ikincilikle genel sıralamalardaki en iyi derecesini elde ettiği uygulama olmuştur. Kanada'nın en düşük puanı ve sıralaması 2012 uygulaması sonuçları olmuştur.

Kanada'nın PISA uygulaması okuma becerileri puanları ve sıralamaları küçük değişiklikler göstermektedir. Yapılan tüm uygulamalarda Kuzey Amerika Kıtası'nda birincilik Kanada'nın olmuştur. Kanada, Kuzey Amerika Kıtası'nda birinciliği hiç elinden bırakmamıştır.

2.11.5. Kore Cumhuriyetinin PISA Süreci

Kore yapılan tüm PISA uygulamalarına katılan ülkelerden biridir. Yapılan uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Kore'nin başarılı bir grafik çizdiğini görmekteyiz. Özellikle okuma becerileri alanında Kore'nin başarısı daha net görülmektedir. Kore'nin PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında elde ettiği başarıları bakıldığında inişli çıkışlı bir grafik görülmektedir. Bunun sebebi yine Çin'in farklı eyaletlerle uygulamaya katılmasıdır.

Tablo 2. 5. Kore'nin PISA Sonuçları

PISA Uygulamaları	Kore'nin Başarı Sıralaması	Kore'nin Puanı	Uygulamanın Ortalama Puanı
2000	6	525	500
2003	2	534	488
2006	1	556	492
2009	2	539	493
2012	5	536	496
2015	7	517	460
2018	9	514	487

Kore'nin PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında aldığı puanlara ve elde ettiği sıralamalara bakıldığında hem puan olarak hem de sıralama olarak başarılı bir performans görmekteyiz. Kore; 2000 uygulamasında 525 puanla altıncı, 2003 uygulamasında 534 puanla ikinci, 2006 uygulamasında 556 puanla birinci, 2009 uygulamasında 539 puanla ikinci, 2012 uygulamasında 536 puanla beşinci, 2015 uygulamasında 517 puanla yedinci ve 2018 uygulamasında 514 puanla dokuzuncu olmuştur. Kore, PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında en yüksek puanını ve sıralamasını 2006 uygulamasında elde etmiştir. En düşük puanı ve sıralaması 2018 uygulamasında olmuştur.

Kore, 2018 yılında PISA uygulamasına katılan OECD ülkeleri arasında Asya Kıtası'nda birinci olmayı başarmıştır. Genel sıralamada Asya Kıtası'nda beşinci olmuştur. İlk dört ülke: Çin (Genel), Singapur, Macao (Çin eyaleti), Hong Kong (Çin eyaleti)'dur. Çin ve Singapur OECD ülkeleri arasında yer almamaktadır.

2.11.6. Şili'nin PISA Süreci

Şili, PISA uygulamalarına ilk kez 2006 uygulamasında katılmıştır. Yapılan uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Şili'nin başarılı bir grafik çizdiğini söylemek mümkün değildir. Okuma becerileri alanında her uygulamada uygulamaya katılan ülkelerin ortalamasının altında bir puan almıştır.

Tablo 2. 6. Şili'nin PISA Sonuçları

PISA Uygulamaları	Şili'nin Başarı Sıralaması	Şili'nin Puanı	Uygulamanın Ortalama Puanı
2000	-	-	500
2003	-	-	488
2006	40	442	492
2009	44	449	493
2012	48	441	496
2015	41	459	460
2018	43	452	487

Şili'nin PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında aldığı puanlara ve elde ettiği sıralamalara bakıldığında ortalamaların altında bir performans görülmektedir. Şili; 2006 uygulamasında 442 puanla kırkıncı, 2009 uygulamasında 449 puanla kırk dördüncü, 2012 uygulamasında 441 puanla kırk sekizinci, 2015 uygulamasında 459 puanla kırk birinci., 2018 uygulamasında 452 puanla kırk üçüncü olmuştur. Şili, PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında en yüksek puanını ve sıralamasını 2015 uygulamasında elde etmiştir. En düşük puanı ve sıralaması 2012 uygulamasında görülmektedir.

Şili, 2006 uygulaması yapılırken OECD'ye üye ülkeler arasında yer almamaktadır. OECD'ye üye olarak katıldığı ilk uygulama 2009 uygulaması olmuştur. Şili, 2018 uygulamasında Güney Amerika Kıtası'nda okuma alanında birinci olmuştur.

2.11.7. Yeni Zelanda'nın PISA Süreci

Yeni Zelanda, yapılan tüm PISA uygulamalarına katılan ülkelerden biridir. Yapılan uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Yeni Zelanda'nın başarılı bir grafik çizdiği söylenebilir. Yeni Zelanda'nın yapılan tüm uygulamalarda okuma becerisi alanındaki puanları ortalamanın üstündedir.

Tablo 2.7. Yeni Zelanda'nın PISA Sonuçları

PISA Uygulamaları	Yeni Zelanda'nın Başarı Sıralaması	Yeni Zelanda'nın Puanı	Uygulamanın Ortalama Puanı
2000	3	529	500
2003	6	521	488
2006	11	522	492
2009	7	521	493
2012	14	512	496
2015	10	509	460
2018	12	506	487

Yeni Zelanda'nın PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında aldığı puanlara ve elde ettiği sıralamalara bakıldığında hem puan olarak hem de sıralama olarak başarılı bir

performans görmekteyiz. Yeni Zelanda; 2000 uygulamasında 529 puanla üçüncü, 2003 uygulamasında 521 puanla altıncı, 2006 uygulamasında 522 puanla on birinci, 2009 uygulamasında 521 puanla yedinci, 2012 uygulamasında 512 puanla on dördüncü, 2015 uygulamasında 509 puanla onuncu, 2018 uygulamasında 506 puanla on ikinci olmuştur. Yeni Zelanda, PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında en yüksek puanını ve sıralamasını 2000 uygulamasında elde etmiştir. En düşük sıralamasını 2012 uygulamasında gelmiştir. En düşük puanıysa 2018 uygulamasında gelmiştir.

Yeni Zelanda'nın okuma becerileri alanında elde ettiği puanlarda genel bir düşüş görülmektedir. Bu puanlar, uygulamanın okuma becerileri alanındaki ortalama puanla karşılaştırıldığında normal olduğu görülmektedir. Uygulamanın okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar da genellikle düşmüştür.

2.11.8. PISA Sonuçlarına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2020), 2018 PISA uygulamasının sonuçlarından yola çıkarak Estonca Dersi Öğretim Programını ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'ni karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada programlar amaç, hedef ve yeterlilikler açısından ele alınmış ve incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda TDÖP ve KDÖP arasında eğitim anlayışı başta olmak üzere birçok fark ortaya konmuştur.

Yıldız (2015), 2012 PISA uygulamasının okuma becerileri puanlarından yola çıkarak Kanada (Ontario) Ana Dil Öğretim Programı'nı, Avustralya Ana Dili Öğretim Programı'nı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Yıldız, bu çalışmada programları programın dört ögesini temel alarak incelemiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar da hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme alanlarında değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ana dil öğretim programlarının özellikle içerik bölümlerinde farklılaştığı belirtilmiştir.

Yıldız (2015), 2012 PISA uygulamasının okuma becerileri puanlarından yola çıkarak Finlandiya Ana Dil Öğretim Programı'nı, Korece Dersi Öğretim Programı'nı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'ni karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Yıldız, bu çalışmada programları programın dört ögesini temel alarak incelemiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar da hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme alanlarında değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda ana dil öğretim programlarının özellikle içerik bölümlerinde farklılaştığı belirtilmiştir

Yaman ve Göçen (2015), 2013 PISA uygulamasının okuma sonuçlarından yola çıkarak Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı'nı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'ni karşılaştırmalı olarak incelemiştir. İçerik, eğitim-öğretim süreçleri ve ana dili öğretim yaklaşımları açısından ele alınan programlar arasındaki benzer ve farklı yönler ortaya konmuştur. Bu çalışmada YAÖP ve TDÖP arasındaki temel fark dil öğretim yaklaşımları ve içerik olarak belirtilmiştir.

Halat ve Çoşkun (2017), “Kanada'nın British Columbia Eyaleti ve Türkiye'deki Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kanada Ana Dili Öğretim Programı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Programdaki amaçlar ve öğretme süreçleri bölümleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kazanımların benzer olduğu fakat öğretme sürecinin farklı olduğu söylenmiştir.

Kim (2020), “Kore Kültürü ve Korece Dersi Öğretim Programı ile Geleceğin İnşa Edilmesi PISA Örneği” adlı çalışmasında Kore kültürünün Korece Dersi Öğretim Programı'nda nasıl yer aldığına değinilmiştir. Kültür ve dil ilişkisinin önemli olduğunun altı çizilmiş ve Kore kültürünün geleceğe aktarılmasında ana dili öğretim programının gerekliliği belirtilmiştir. Böylelikle PISA gibi uluslararası uygulamalarda başarının geleceği vurgulanmıştır.

Sullivan, McConney ve Perry (2018), OECD'nin PISA verilerini kullanarak Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda'nın kırsal bölgelerinde verilen eğitimin dezavantajlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda özellikle öğretim programlarında yer alan birçok amacın gerçekleştirilemediğinden bahsedilmiştir.

Hu ve Yu (2021), sosyal medya okuryazarlığının PISA okuma verileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. 2009, 2012, 2015 ve 2018 PISA uygulamalarının okuma verileri üzerinden yapılan araştırmada bilgi ve iletişim teknolojisinin PISA okuma sonuçlarına etkisi incelenmiştir. İnceleme sonucunda bilgi iletişim teknolojilerini ve medya okuryazarlığını kullanan öğrencilerin okuma beceri puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Cer (2018), PISA uygulamalarında başarılı olmuş Singapur, Hong Kong (Çin) ve Kore'nin ana dili öğretim programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı üst düzey düşünme

becerileri bağlamında karşılaştırmalı ele almıştır. Bu bağlamda ülkelerin ana dili öğretim programları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı, programın dört temel ögesinden yalnızca hedefler gözetilerek karşılaştırmalı incelenmiştir. İnceleme sonucunda, incelemeye konu olan programlar arasında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik en fazla kazanımın Singapur Ana Dili Öğretim Programı'nda en az kazanımın Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu belirlenmiştir.

Keeves (2007), 2000 yılında uygulanan PISA uygulamasının sonuçlarını Avustralya bağlamında ele almıştır. Avustralya'da PISA'nın uygulandığı farklı bölgelerde farklı ortalamaların olduğuna dikkat çekmiştir. Bunun nedeni olarak ana dili öğretim programında yer alan okuma tekniklerinin farklılaşmasını göstermiştir. Çalışmanın sonucunda ana dili öğretim programlarında yer alan okuma teknikleri tavsiyelerinin güncellenmesi gerektiğine ulaşılmıştır.

Sefer (2015), Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu incelemede yalnızca programların içeriği ele alınmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda bu öğretim programlarının benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur. Özellikle dil bilgisi öğretimi ve edebiyat bilgisi öğretimi arasındaki farklar belirleyici olmuştur.

Aslantaş (2017), "Türkiye ve PISA'da Başarılı Olan Ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) Anadili Öğretim Programlarının İncelenmesi" adlı çalışmasında PISA verilerinden hareketle PISA uygulamasında başarı göstermiş ülkelerin ana dil öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada yalnızca içerik bölümleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda özellikle dil bilgisi öğretimi ve edebiyat bilgisi öğretimi alanlarında farkların oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda ana dil öğretimi yaklaşımlarında da farkların olduğu görülmektedir.

Karakaş (2017), "Türk Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarısına Etki Eden Faktörlerin Yıllara Göre İncelenmesi" adlı çalışmasında PISA uygulamasının sonuçlarından yola çıkarak Türk öğrencilerin okuma becerilerindeki eksikleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda TDÖP'nin gerçek hayata yaklaştırılması gerektiği ve kullanılan basılı ve teknolojik materyallerin gerçek hayattan alınması gerektiği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir (Karataş, 2018). Nitel araştırmada veriler, bağlamdan koparılmadan farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Nitel araştırma kavramı, farklı disiplinleri ve pek çok kavramı bir araya getirdiğinden tek bir şekilde tanımlamak oldukça zordur. Bu nedenle de şemsiye bir kavram olarak düşünülebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür (Sak vd., 2021). Doküman analizi, nitel araştırmalarda içerik izleme ve inceleme olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

3.2. Araştırma Materyali

Araştırmanın materyallerini OECD'ye üye olan ve 2018 PISA uygulamasında kendi kıtalarındaki ülkeler arasında en yüksek puanı alan ülkelerin ana dili öğretim programları oluşturmaktadır. 2018 yılında yapılan PISA uygulamasının okuma becerisi verileri üzerinden yola çıkarak her kıtada okuma becerileri alanında birinci olan ülkelerin ana dili öğretim programları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) üzerinde çalışılmıştır. Asya, Avrupa, Avustralya, Güney Amerika, Kuzey Amerika, Okyanusya kıtalarından okuma becerileri alanında sırasıyla birinci olan Kore, Estonya, Avustralya, Şili, Kanada, Yeni Zelanda ülkelerinin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Verilerin elde edilebilmesi için araştırılan ana dili öğretim programları ülkelerin resmî internet sitelerinde yer almaktadır. Ülkelerin ilgili bakanlıklarının resmî internet sitelerinde yayımlanan ana dil öğretim programlarının güncel hallerine ulaşılmıştır.

Ulaşılan dokümanlardan harekete veriler, doküman analizi tekniğiyle bulunmuştur. Yedi ana dili öğretim programı incelenmiş ve farklı ve benzer yönleri ortaya konmuştur. İnceleme program hazırlamanın dört temel ögesi esas alınarak yapılmıştır. Bu dört temel öge: Amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmedir.

Ana dil öğretim programları, hedefledikleri amaçlar doğrultusunda incelenmiştir ve genel amaçlar, yetkinlikler, değerler, beceriler ve kazanımlar olarak başlıklandırılmıştır. Ana dili öğretim programlarının içerik bölümleri incelendiğinde beceriler ve temalar adlı iki alt başlık oluşturulmuştur. Programların eğitim durumları yani ana dili eğitimi anlayışları incelendiğinde materyal, yöntem ve teknik ve bireysel farklar başlıkları alt başlık olmuştur. Programlar, ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde ölçme araçları, değerlendirme türleri ve ölçme ve değerlendirme türlerinin paylaşımı olarak başlıklara ayrılmıştır.

Programlar, belirlenen her bir başlık altında karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur. Programlardaki özellikle TDÖP'deki eksiklikler üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle sonuç bölümünde önerilere yer verilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Öncelikle öğretim programlarının hazırlanmasında esas alınan dört öge belirlenmiştir. Bu dört ögenin özelliği ya da alt başlıkları denilebilecek veriler programlarda taranmış ve not edilmiştir. Programlarda karışık halde bulunan bu veriler daha sonra amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında düzenlenmiştir. Bazı veriler anlaşılır olması için tablolar halinde verilmiştir. Tablo halinde verilen bulgular, somutlaştırılmak amacıyla örneklendirilmiştir.

Bulgular detaylı şekilde incelenmiştir. Bulgulardan hareketle varılan yargılar net örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Verilen örneklerin verilerin analizinden elde edilen bulguları destekler nitelikte olmasına dikkat edilmiştir



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen bulgular sunulmuştur. 2018 yılında yapılan PISA uygulamasının okuma becerisi verileri üzerinden yola çıkılarak her kıtada okuma becerileri alanında birinci olan ülkelerin ana dili öğretim programları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) üzerinde çalışılmıştır. Asya, Avrupa, Avustralya, Güney Amerika, Kuzey Amerika, Okyanusya kıtalarından okuma becerileri alanında sırasıyla birinci olan Kore, Estonya, Avustralya, Şili, Kanada, Yeni Zelanda ülkelerinin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Öğretim programları, programın dört temel ögesi ölçüt alınarak incelenmiştir. Programın dört temel ögesi; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirmedir. Öğretim programlarının yapısı ve içeriği bu dört temel öge bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.1. Hedefler

Programın dört temel ögesinden ilki hedefler bölümüdür. Öğretim programı hazırlanırken ilk olarak hedefler belirlenir. Belirlenen hedeflere uygun olarak diğer ögeler hazırlanır. Yani bir öğretim programı hedefler üzerine kurulur. Hedefler; ülkelerin eğitim yönelimlerine, ulusal değerlere ve evrensel değerlere uygun olarak belirlenir.

Hedefler, öğretim programlarında genel amaçlar, beceriler, kazanımlar gibi farklı başlıkları kapsamaktadır. Genel amaçlar, o dersten beklentilerin açıklandığı başlıktır. Bu başlık altında dersin öğrencilerde ne gibi istendik değişiklikler oluşturacağı açıklanmıştır. Beceriler, hedefler başlığı altında ele alınan önemli başlıklardan biridir. Beceriler, öğretim programı hazırlanan dersin öğrencilerde hangi özellikleri geliştireceğini gösterir. Öğrencilerin sahip olduğu özellikler beceri alanlarıyla geliştirilirken sahip olmadığı özellikler kazandırılmaya çalışılır. Hedefler başlığı altında genel amaçlara ve becerilere bağlı olarak hazırlanan kazanımlar vardır. Kazanımlar, beceri alanlarına uygun olarak genel amaçları detaylı bir biçimde aktaran asıl hedeflerdir. Kazanımlar her sınıf seviyesinde ayrı ayrı ele alınır. Kazanımlar, o beceri alanında en küçük yapı birimidir.

Hedefler, öğretim programlarında temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedefler; genel amaçların sıralandığı, öğrencilerde istendik yönde davranış beklentilerinin anlatıldığı, kazanımların yer aldığı programın temel öğelerindendir. Hedefler her ders için özel olarak ele alınır ve hazırlanır. Amaçlar ana dili öğretim programlarında da diğer derslerden farklı olarak ele alınmıştır. Bu farklılık çeşitli ana dili öğretim programları arasında da görülmektedir. Ana dili öğretim programı farklı bakış açıları ile hazırlanmaktadır. Bu durumda da çeşitli ana dili öğretim programları farklı amaçlar içermektedir.

4.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda 10 genel amaç listelenmiştir (MEB, 2018).

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

Türkçe Dersi Öğretim Programı 2018)'nda yer alan genel amaçlara bakıldığında öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin hedeflendiği görülmektedir. Dört temel dil becerisinin kullanıma dönük ve kalıcı olması gerektiği vurgulanmıştır. Dört temel dil becerisinin yanında anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimine de değinilmiştir. Böylelikle sorgulayabilme ve eleştirebilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programda aynı zamanda ulusal ve evrensel değerlerle ilgili maddeler de bulunmaktadır. Öğrencilere ulusal değerlerin öneminin fark ettirilmesi ve aktarılması üzerinde durulmuştur. Öğrencilere evrensel değerlerin sanat eserleriyle aktarılması ve öğrencilerin sadece Türk kültürü mirasının değil dünya kültürü mirasının da paydaşı olması hedeflenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) genel amaçları, öncelikle öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmayı hedeflemektedir. Bu aşamadan sonra en önemli nokta, bu bilgi ve becerilerin kalıcılığının sağlanması ve günlük hayatta kullanılmasıdır. Bir bilgi ya da beceri unutulduysa veya kullanılmıyorsa o bilgi veya becerinin yerine yanlış bilgi ve beceri kullanılıyor demektir. Bu nedenle programın genel amaçlarında bunun üzerinde durulmuştur. Bir diğer önemli nokta, genel amaçlarda bulunan ulusal değerlerin evrensel değerlere göre daha baskın olmasıdır. Ana dili öğretim programlarının ayırım noktalarından biri ulusal değerlerdir. Ulusal değerler, ana dili öğretim programlarını diğer programlardan farklılaştırmıştır. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda da görülmektedir.

4.1.2. Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları

Avustralya Ana Dili Öğretim Programı'nda üç genel amaç görülmektedir (AAÖP, 2012).

1. Dinleme, yazma, okuma, görsel okuma ve konuşma becerilerini giderek karmaşık halde kullanabilmeyi öğretmek ve öğrencilerin genişleyen bir bağlam yelpazesinde sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmeleri amaçlanmaktadır.
2. Öğrencinin İngilizceyi tüm varyasyonlarıyla duyguları aktarmak, bilgi almak, fikir oluşturmak, iletişim kurmak gibi çeşitli amaçlar için kullanabilmesi amaçlanmaktadır.
3. Öğrencilerin metinler aracılığıyla edebi bir bakış açısı oluşturmaları ve metinlerin estetik yönlerini sorgulamayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Bu amaçlar, öğretim programının sarmal bir yapıda olduğunu göstermektedir. Genel amaçlardan ilkinde bulunan “*genişleyen bir bağlamda*” kelime grubuyla bu vurgu

yapılmıştır. Becerilerin kazandırılması kadar uygulatılması da önemlidir. Nitekim genel amaçların ikinci maddesinde çeşitli kazanımların edinilmesi ve uygulanması üzerinde durulmuştur. Dil öğretim yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan biri de metinlerle dil öğretimidir. Metinler, hem dil öğretiminde hem de kültür aktarımında etkin rol oynar. Genel amaçların üçüncü maddesinde metinler üzerinde durulmuştur. Metinler üzerinden estetik zevk ve kültür öğelerinin oluşturulması ve bunların aktarılması istenmiştir.

Avustralya Ana Dili Öğretim Programı'nda yer alan genel amaçlara bakıldığında ulusal değerler ve ulusal değerlerin aktarımı ile ilgili herhangi bir madde ve vurgu olmadığı göze çarpmaktadır. Buna karşın programdaki genel amaçların evrensel değerler üzerinde durduğu da söylenemez. Programda yer alan genel amaçların temel becerilerin kazandırılması ve uygulatılması üzerinde durduğu görülmektedir.

4.1.3. Estonca Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

Estonca Ana Dil Öğretim Programı'na bakıldığında dokuz genel amaç görülmektedir (EDÖP, 2014).

1. Öğrencilerin Estonca hakkında temel bilgileri ve Estonca yazım bilgilerini edinmelerini ve Estonca dilini kişisel ve kamusal olarak kullanmaları amaçlanır.
2. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesi ve iletişim aracı olarak dilin önemini fark etmesi ve dil becerilerini bu yönde geliştirmesi amaçlanır.
3. Öğrencilerin farklı metin türlerini okuyup dinlemesi ve bunları sözlü ve yazılı olarak derlemesi amaçlanmaktadır.
4. Öğrencilerin farklı metin türlerini, bağlantılarını ve kullanım seçeneklerini fark edebilmeleri amaçlanmaktadır.
5. Öğrencilerin sözlü ve yazılı metinlere yönelik eleştirel düşünme, ispatlama ve sentez oluşturabilme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır.
6. Öğrencilerin araştırmalar için edebi ve referans kitaplardan ve çevrimiçi uygulamalardan faydalanmaları amaçlanmaktadır.
7. Öğrencilerin dil becerilerini öğrenmenin temeli ve kimliğin bir parçası olarak algılamalarını sağlamak ve dili bilinçli kullanan bireyler olarak yetişmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.
8. Öğrencilerin Estoncaya değer vermeleri ve diğer dillere de saygı duymaları amaçlanır.

9. Öğrencilerin Estonca'yı ikinci dil olarak öğrenen bireylere saygı duymaları ve bu bireylerin öğrenmelerine destek olmaları amaçlanır.

Bu dokuz genel amaç kapsamlı ve detaylı hazırlanmıştır. Ulusal değerlerden evrensel değerlere, ana dili öğretiminden ikinci dil öğretimine, becerilerin kazandırılmasından uygulanmasına kadar birçok farklı konuda ayrıntılı bilgi verilmektedir. Genel amaçlar, öğrencilerin farklı konularda gelişimini destekleyecek yapıda oluşturulmuştur. Örneğin; genel amaçlardan dokuzuncusuna baktığımızda Estonca'nın ikinci bir dil olarak da öğretildiği görülmektedir. Estonca ikinci dil olarak öğretilirken ana dili olarak Estonca'yı öğrenen bireylerden ikinci dil olarak öğrenenlere saygı duymaları ve desteklemeleri istenmektedir. Bu madde ana dili olarak Estonca'yı öğrenmiş öğrencileri hem duyuşsal hem de bilişsel alanlarda desteklemeyi hedeflemektedir. İkinci dil olarak Estonca'yı öğrenen bireye saygı duyması, öğrencide empati kurmak gibi duyuşsal alan becerisi kazandırabileceği gibi onun öğrenmelerini desteklemesi de bilişsel alandaki becerilerini geliştirebilecektir.

Estonca Ana Dil Öğretim Programı'nda bulunan genel amaçlar öğrencilerin dil bilincine sahip olmaları konusunda da önemli bilgiler vermektedir. Dil kavramının sadece o dili konuşmaktan ibaret olmayacağını ve Estonca başta olmak üzere tüm dillere saygı duymaları gerektiği vurgulanmıştır. Yedinci maddede, öğrencilere dil bilincinin aşılması ve dil kavramının içinin doldurulması hedeflenmektedir. Sekizinci maddede ise Estonca gibi diğer tüm dillere de saygı duyulması ve değer verilmesi hedeflenmektedir. Diğer maddelerde genel olarak öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerden bahsedilmiştir.

4.1.4. Kanada Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları

Kanada Ana Dili Öğretim Programı'nda genel amaçlar başlığı altında üç madde bulunmaktadır (KAÖP, 2006).

1. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi ve öğrencilerde kültürel farkındalığın gelişmesi amaçlanmıştır.
2. Öğrencilerin kültürel bakış açısı geliştirmeleri ve fikir ve duygularını doğru bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamak amaçlanmıştır.
3. Öğrencilerin öğrenme, uygulama ve iletişim yoluyla dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu maddeler, programda daha çok kültürel özellikler üzerinde durulduğunu göstermektedir. Birinci ve ikinci maddede dil ve kültür ilişkisi vurgulanmıştır. Birinci maddede dil becerileriyle birlikte kültürel farkındalığın gelişmesi hedeflenmektedir. İkinci maddede öğrencilerin kültürel bilinç edinmeleri ve bunu aktarabilmeleri üzerinde durulmuştur. Üçüncü maddeyse programın ana hatlarını vermektedir: öğrenme, uygulama ve iletişim. Bu üç kavram, öğrencinin gelişimine göre geçilecek süreçleri yansıtmaktadır.

4.1.5. Korece Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

Korece Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında üç genel amaç görülmektedir (KDÖP, 2020).

1. Öğrencilerin Kore kültürü dünyasına ilgi duymaları, sürekli araştırma yapmaları ve dilin gelişimini sağlamaları ve geleceğe yönelik bir Kore kültürü oluşturmaları amaçlanır.
2. Korece dersinde öğrencilerden, kendi dillerini yaratıcı biçimde kullanabilecekleri ve Korece'de çeşitli durumlarda yararlanabilecekleri Kore dili ve edebiyatının aktivitelerinin temel bilgisine tamamen aşina olmaları amaçlanır.
3. Eleştirel ve yaratıcı biçimde konuşmaları ve yazılanları anlamak ve yazabilmek için gereken bilgi ve becerilere tamamen aşina olmaları amaçlanır.

Bu üç genel amaç, bize ana dili öğretim programının dil ve kültür ilişkisi üzerine kurulduğunu göstermektedir. Dil ve kültür kavramları, birbirini tamamlayan yapılardır. Korece Dersi Öğretim Programı'nda Korece'nin ve Kore kültürünün birlikte aktarılması gerektiği vurgulanmıştır.

Genel amaçlardan ilkinde bakıldığında öğrencilerin Kore kültürüne aşina olmaları ve Korece ile birlikte kullanmaları üzerinde durulmuştur. Genel amaçlardan ikincisinde Kore edebiyatı ve dil ilişkisi üzerinde durulmuştur. Genel amaçlardan üçüncüsünde beceriler üzerinde durulmuştur. Becerilerin ileri seviyelere taşınması ve bu becerilerle üretim sağlanması vurgusu yapılmıştır.

4.1.6. Şili Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları

Şili Ana Dili Öğretim Programı'na bakıldığında iki genel amaç görülmektedir (ŞAÖP, 2021).

1. Öğrenciler genel bir öğrenme anlayışına sahip olup öğrenmeyi öğrenmek ilkesini amaç edinmelidirler.
2. Öğrencilerin kişisel, sosyal, etik ve entelektüel gelişimlerine katkıda bulunmak programın temel amacıdır.

Bu iki genel amaç da öğrencilerin öğrenme durumlarını iyileştirmek ve öğrenme anlayışlarını olgunlaştırmak için kurulmuştur. Her öğrencinin öğrenme yöntemi farklıdır. Bu nedenle Şili Ana Dili Öğretim Programı'nda öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi vurgulanmıştır. Nitekim genel amaçlardan ilkine baktığımızda öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme ilkesini benimsemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Genel amaçlardan ikincisine bakıldığında öğrencilerin bütünüyle geliştirilmesi gerektiği söylenmiştir. Öğrencilerin “kişisel, sosyal, etik ve entelektüel” alanlarda gelişmesi gerektiği söylenmiştir.

4.1.7. Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı Genel Amaçları

Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı'na bakıldığında iki genel amaç görülmektedir (YAÖP, 2015).

1. Öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olmalarına rağmen aynı dili konuşmanın özelliğini hissetmeleri amaçlanır.
2. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeleri amaçlanır (YAÖP, 2015).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Maori halkının okullarda ve işyerlerinde kendi dilini konuşması engellenmiş ve Maori dili sadece uzak bir bölgede yaşayan bir topluluğun dili olarak var olmuştur. Bu durum 1987'de Maori dilinin ülkenin resmî dillerinden biri olarak kabul edilmesine kadar devam etmiştir. Bugün, Yeni Zelanda'da baskın olan dil İngilizcedir ve nüfusun %98'i tarafından konuşulmaktadır. Ülkede konuşulan Yeni Zelanda İngilizcesi, bazı söyleyiş farklılıkları taşıması nedeniyle İngilizceden ayrılmaktadır (Yaman, Göçen, 2015). Yeni Zelanda'da İngilizcenin yanında yerli dil Maori ağırlıkta olmak üzere çeşitli diller konuşulmaktadır. Bu nedenle Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı hazırlanırken öncelik dil birliğini sağlamak olmuştur. Nitekim programın genel amaçlarından ilk maddesine bakıldığında bu durum görülmektedir. Öğrencilere aynı dili konuşmanın verdiği paylaşım duygusunun fark ettirilmesi amaçlanmıştır. Genel amaçlardan ikincisine bakıldığında öğrenciler için yaşam boyu öğrenmenin hedeflendiğini görülmektedir. Bu da bize programın genel yapısıyla ilgili bilgi vermektedir.

4.1.8.

Ana Dil Öğretim Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılması*Tablo 4. 1. Genel Amaçlar Sayısı Tablosu*

Öğretim Programı	Genel Amaçların Sayısı
TDÖP	10
AAÖP	3
EDÖP	9
KAÖP	3
KDÖP	3
ŞAÖP	2
YAÖP	2

Genel Amaçlar Tablosuna bakıldığında genel amaçlar sayısında TDÖP'nin on genel amaçla ilk sırada olduğu görülmektedir. İkinci sıradaysa dokuz genel amaçla EDÖP yer almaktadır. Bu iki program dışında diğer programların iki veya üç genel amaca sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı da dahil olmak üzere yedi ana dil öğretim programının genel amacına bakıldığında her genel amaç programın yapısı ve içeriği hakkında bilgi vermektedir. Listelenen bazı genel amaçlar, eğitim hedeflerinden bazılarıysa hedeflere gidilecek yöntemlerden bahsetmektedir. Ülkelerin eğitim anlayışlarını da yansıtan genel amaçlar, ülkelerin eğitimde ağırlık verdiği konular üzerinde hazırlanmıştır.

Ana dili öğretim programlarında bulunan genel amaçlar öğrencilerin farklı özelliklerini geliştirmektedir. TDÖP'de genel amaçlar dört sınıflandırmada görülmektedir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik, dil bilinci geliştirmeye yönelik, çok yönlü gelişmeye yönelik ve ulusal ve evrensel değerlere saygıyı arttırmaya yönelik amaçlar görülmektedir. AAÖP'de genel amaçlar iki sınıflandırmada görülmektedir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik ve dil bilincini geliştirmeye yönelik amaçlar görülmektedir. EDÖP'de genel amaçlar dört sınıflandırmada görülmektedir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik, dil bilinci geliştirmeye yönelik, çok yönlü gelişmeye yönelik ve ulusal ve evrensel değerlere saygıyı arttırmaya yönelik amaçlar görülmektedir. KAÖP'de genel amaçlar tek bir özellik göstermektedir. KAÖP'de dil becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar görülmektedir. KDÖP'de de yalnızca dil becerilerini geliştirmeye yönelik genel amaçlar vardır. ŞAÖP'de genel amaçlar dil bilinci geliştirmeye yönelik ve öğrenmeyi öğrenmenin geliştirilmesine yönelik hazırlanmıştır. YAÖP'de de genel amaçlar dil bilinci geliştirmeye yönelik ve öğrenmeyi öğrenmenin geliştirilmesine yönelik hazırlanmıştır.

Sınıflandırmalara bakıldığında ana dili öğretim programlarında benzer genel amaçların olduğu görülmektedir. Genel amaçların sınıflandırılması da bu sonucu vermektedir. Bununla birlikte ŞAÖP ve YAÖP, öğrencilerde öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesine vurgu yapmasıyla diğer programlardan ayrılmaktadır.

Ana dil öğretim programlarında yer alan genel amaçlara bakıldığında Estonca Ana Dil Öğretim Programı'nın diğer programlara göre daha kapsamlı hazırlandığı görülmektedir. Diğer programlarda ulusal-evrensel değerlerden ya da ikinci bir dil olarak öğretilmesinden bahsedilmezken Estonca Ana Dil Öğretim Programı Genel Amaçlarında bahsedilmiştir.

4.1.9. Yetkinlikler

Eğitim programlarında çeşitli alanlarda yetkinlikler bulunmaktadır. Bu yetkinlikler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini desteklemekte ve öğrencilerin tamamlayıcı bir eğitim anlayışıyla yetişmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle yetkinlikler programda önemli bir yer tutmaktadır.

Tablo 4. 2. Yetkinlikler

Program	TDÖP	AAÖP	EDÖP	KADP	KDÖP	ŞAÖP	YAÖP
YETKİNLİKLER	Ana Dilde İletişim		Kültür ve Değer				Düşünmek
	Yabancı Dillerde İletişim		Sosyal ve Vatandaşlık				Dili, Sembollerini ve Metinleri Kullanma Kendini Yönetmek
	Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler		Öz Farkındalık				
	Dijital Yetkinlik		Öğrenmeyi Öğrenmek				Başkalarıyla İlgili Düşüncelerini Aktarmak Katılmak ve Katkıda Bulunmak
	Öğrenmeyi Öğrenme		İletişim Yetkinliği				
	Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler		Matematik, Doğa Bilimleri ve Teknoloji Yeterliliği Girişimcilik				
	İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Kültürel Farkındalık ve İfade						

Yedi öğretim programından sadece üçünde yetkinlikler belirtilmiştir. Bunlar: TDÖP, EDÖP ve YAÖP'dir. TDÖP'de sekiz, EDÖP'de yedi ve YAÖP'de beş yetkinlik bulunmaktadır. Üç programda yetkinlikler bölümünde ortak tek bir madde bulunmaktadır: Öğrenmeyi öğrenme. TDÖP'de ve EDÖP'de "öğrenmeyi öğrenme" başlığıyla verilmiştir. YAÖP'de "kendini yönetmek" başlığıyla verilmiştir. Bunun dışında özellikle TDÖP ve KDÖP yetkinlikler bakımından paralellik göstermektedir. Neredeyse tüm yetkinlikler benzerdir.

4.1.10. Değerler

Değerler, ulusal kültürde ve evrensel kültürde öğrencilere kazandırılması planlanan ve öğrencileri hem sosyal hem de eğitsel yönden destekleyen kavramlardır. Değerler, ulusal kültürden beslenebilir ve ulusal kültürü öğrencilere aktarmada değerlerden yararlanılabilir. Örneğin; EDÖP'de yer alan "kültürel kimlik" ve YAÖP'de yer alan "topluluk ve katılım" değerlerin ulusal kültür özellikleridir. Bunun yanı sıra değerler, evrensel kültür özelliklerini de desteklemektedir. Örneğin; TDÖP'de yer alan hemen hemen tüm değerler evrensel kültürün bir parçasıdır.

Tablo 4. 3. Değerler

Program	TDÖP	AAÖP	EDÖP	KAÖP	KDÖP	ŞAÖP	YAÖP
DEĞERLER	Adalet		Hayat Boyu Öğrenme ve Kariyer Planlaması				Mükemmellik
	Dostluk		Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma				Yenilik, Sorgulama ve Merak
	Dürüstlük		Sağlık ve Güvenlik				Çeşitlilik
	Öz Denetim		Sivil İnisiyatif ve Girişimcilik				Eşitlik
	Sabır		Kültürel Kimlik				Topluluk ve Katılım
	Saygı		Bilgi Ortamı				Ekolojik Sürdürülebilirlik
	Sevgi		Teknoloji ve Yenilik				Bütünlük
	Sorumluluk		Değerler ve Ahlak				Saygı Duymak
	Vatanseverlik Yardımseverlik						

Öğretim programlarına bakıldığında yedi öğretim programından sadece üçünde değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu üç program yetkinliklere de yer veren TDÖP, EDÖP ve YAÖP'dir. TDÖP'de on, EDÖP ve YAÖP'de sekiz değere yer verilmiştir. Değerlerin benzerlik ve farklılıklarına bakıldığında üç programdaki tüm değerlerin farklı olduğu söylenebilir. TDÖP'de bulunan değerlere bakıldığında ulusal ve evrensel değerlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. EDÖP ve YAÖP'de bulunan değerlere bakıldığında öğrenciyi kişisel anlamda destekleyecek değerlerin ağırlıkta olduğunun görülmesi mümkündür.

4.1.11. Beceriler

Beceriler, öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin tümüdür. Beceriler, öğrencilerde gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliklerinin alanlarını ve bölümlerini gösteren kavramlardır. Programlarda yer alan beceri alanlarına göre kazanımlar hazırlanmaktadır.

Tablo 4. 4. Beceriler

PRPGRAM	TDÖP	AAÖP	EDÖP	KAÖP	KDÖP	ŞAÖP	YAÖP
BECERİLER	Dinleme	Dil	Sözlü İletişim (1-3)	Sözlü İletişim	Dinleme	Okuma	Dinleme, Okuma ve İzleme
	Konuşma	Edebiyat	Okuma (1-3)	Okuma	Konuşma	Yazma	Konuşma, Yazma ve Sunum
	Okuma	Okuryazarlık	Yazma (1-3)	Yazma	Okuma	Sözlü İletişim	
	Yazma		Sözlü ve Yazılı İletişim (4-9)	Dilbilgisi	Yazma		
			Metin Okuma (4-9)		Dilbilgisi		
			Metin Yazma (4-9)		Edebiyat		
			Dilbilgisi (4-9)				

Beceriler, ana dili öğretim programlarında yer alan temel başlıklardan biridir. Tabloya bakıldığında TDÖP'de dört beceri, AAÖP'de üç beceri, EDÖP'de yedi beceri, KAÖP'de dört beceri, KDÖP'de altı beceri, ŞAÖP'de üç beceri, YAÖP'de iki beceri listelendiği görülmektedir. Yukarıdaki tabloda verilen programlardaki becerilere bakıldığında hemen hemen tüm becerilerin benzer olduğu görülmektedir. Fakat edebiyat ve dil bilgisi alanları bazı programlarda beceri olarak ele alınırken bazı programlarda beceri olarak ele alınmamıştır.

Edebiyat alanı, AAÖP ve KDÖP’de beceri olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi alanı, EDÖP, KAÖP ve KDÖP’de beceri olarak ele alınmıştır. Edebiyat ve dil bilgisi alanları dışında dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının programlarda bulunan ortak beceri alanları olduğu görülmektedir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanları TDÖP’de eksiksiz verilmiştir; AAÖP’de dil ve okuryazarlık alanları içinde verilmiştir; EDÖP ve KAÖP ve ŞAÖP’de sözlü iletişim alanında dinleme ve konuşma verilmiş okuma ve yazma ayrı beceriler olarak verilmiştir; KDÖP’de eksiksiz verilmiştir; YAÖP’de dinleme, okuma, izleme ve konuşma, yazma ve sunum şeklinde iki başlıkta verilmiştir.

4.1.12. Kazanımlar

Kazanımlar, öğrencilerde istendik yönde oluşması beklenen davranış değişiklikleridir. Kazanımlar, ayrıntılı olarak öğrencilere kazandırılacak özelliği anlatmaktadır. Kazanımlar, beceri alanlarına uygun olarak hazırlanır ve o beceri alanında öğrenciye kazandırılmak istenen özelliği anlatır.

Öğrencilerin sahip olması gereken özellikleri detaylı şekilde anlatan maddelere kazanım denir. Kazanımlar öğrencilere kazandırılacak özellikleri kusursuz ve eksiksiz anlatmalıdır. Kazanım maddelerinin yoruma açık olması mümkün değildir. Uygulayıcıdan ve öğrenenden beklenenler net bir şekilde ifade edilmelidir.

4.1.12.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 5. TDÖP Kazanımları

Ülke	Sınıflar	Beceriler	Kazanım Sayıları
TÜRKİYE	1	Dinleme	11
		Konuşma	4
		Okuma	19
		Yazma	13
	2	Dinleme	9
		Konuşma	4
		Okuma	19
		Yazma	14
	3	Dinleme	13
		Konuşma	6
		Okuma	28
		Yazma	17
	4	Dinleme	13
		Konuşma	6
		Okuma	37
		Yazma	22
	5	Dinleme	12
		Konuşma	7
		Okuma	34
		Yazma	16
	6	Dinleme	12
		Konuşma	7
		Okuma	35
		Yazma	14
	7	Dinleme	14
		Konuşma	7
		Okuma	38
		Yazma	17
	8	Dinleme	14
		Konuşma	7
		Okuma	35
		Yazma	20

TDÖP’de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler tüm sınıf düzeylerinde geçerlidir. Bu dört beceriye uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. TDÖP’de 1. sınıf düzeyinde toplam 47 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 46 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 64 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 78 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 69 kazanım, 6. sınıf düzeyinde toplam 68 kazanım, 7. sınıf düzeyinde toplam 76 kazanım, 8. sınıf düzeyinde 76 kazanım olmak üzere toplam 524 kazanım listelenmiştir. TDÖP’de yer alan kazanım sayılarına

bakıldığında en az kazanımın bulunduğu düzey 2. sınıf düzeyi olurken en çok kazanımın bulunduğu düzey 4. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre toplam kazanım sayıları inişli çıkışlı olmuştur. Aynı şekilde kademelere bağlı olarak becerilerin kazanımları da inişli çıkışlı olmuştur. Bu durumu öğrencinin dönemsel ihtiyacı olarak ifade edebiliriz. Dönemsel ihtiyaca göre bazı becerilerin kazanımları artmış ya da azalmıştır. Örneğin; 3. sınıf düzeyinde okuma becerisinde 28 kazanım ve yazma becerisinde 17 kazanım listelenmiştir ancak 4. sınıf düzeyinde okuma becerisinde 37 kazanım ve yazma becerisinde 22 kazanım listelenmiştir.

TDÖP, sarmal yapıda hazırlanmıştır. Yani önceki öğrenmeler sonraki öğrenmeleri destekler nitelikte hazırlanmıştır. Bu durum listelenen kazanımların sınıf düzeylerine göre giderek karmaşıklaşmasında görülmektedir. Örneğin;

3. sınıf yazma kazanımı örneği:

T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

4. sınıf yazma kazanımı örneği:

T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

T.3.4.7. ve T.4.4.10 kazanımları öğrencilere aynı becerileri farklı sınıf düzeylerinde kazandırmaktadır. Kazanımlar arasındaki farklılık dördüncü sınıf düzeyinde üçüncü sınıf kazanımlarına ek olarak “yay ayraç, üç nokta ve eğik çizgi” noktalama işaretlerinin kazandırılmasıdır.

4. sınıf okuma kazanımı örneği:

T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır.

T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez

T.4.3.23. ve T.5.3.12 kazanımları öğrencilere aynı becerileri farklı sınıf düzeylerinde kazandırmaktadır. Kazanımlar arasındaki farklılık beşinci sınıf düzeyinde dördüncü sınıf kazanımlarına ek olarak “*fabl, masal ve haber metni*” metin türlerinin kazandırılmasıdır.

5. sınıf okuma kazanımı örneği:

T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

T.5.3.26. ve T.6.3.13 kazanımları öğrencilere aynı becerileri farklı sınıf düzeylerinde kazandırmaktadır. Kazanımlar arasındaki farklılık altıncı sınıf düzeyinde beşinci sınıf kazanımlarına ek olarak “*bununla birlikte ve buna rağmen*” geçiş ve bağlantı ifadelerinin kazandırılmasıdır.

4.1.12.2. Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 6. AAÖP Kazanımları

Ülke	Sınıf	Beceri	Kazanım Sayısı
AVUSTRALYA	Başlangıç	Dil	16
		Edebiyat	8
		Okuryazarlık	10
	1	Dil	19
		Edebiyat	7
		Okuryazarlık	10
	2	Dil	18
		Edebiyat	7
		Okuryazarlık	11
	3	Dil	15
		Edebiyat	7
		Okuryazarlık	12
	4	Dil	15
		Edebiyat	7
		Okuryazarlık	10
	5	Dil	15
		Edebiyat	7
		Okuryazarlık	11
	6	Dil	12
		Edebiyat	8
		Okuryazarlık	13
	7	Dil	11
		Edebiyat	8
		Okuryazarlık	13
	8	Dil	12
		Edebiyat	11
		Okuryazarlık	11
	9	Dil	11
		Edebiyat	9
		Okuryazarlık	11
	10	Dil	11
		Edebiyat	10
		Okuryazarlık	10

AAÖP’de dil, edebiyat, okuryazarlık olmak üzere üç beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler tüm sınıf düzeylerinde geçerlidir. Bu üç beceriye uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. AAÖP’de başlangıç seviyesinde toplam 34, 1. sınıf düzeyinde toplam 36 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 36 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 42 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 32 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 33 kazanım, 6. sınıf düzeyinde toplam 33 kazanım, 7. sınıf düzeyinde toplam 32 kazanım, 8. sınıf

düzeyinde 34 kazanım, 9. sınıf düzeyinde 31 kazanım, 10. sınıf düzeyinde 31 kazanım olmak üzere toplam 366 kazanım listelenmiştir. AAÖP’de yer alan kazanım sayılarına bakıldığında en az kazanımın bulunduğu sınıf düzeyi 9. sınıf ve 10. sınıf düzeyi olurken en çok kazanımın bulunduğu düzey 3. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre kazanım sayıları inişli çıkışlı olmuştur. Aynı şekilde sınıf düzeylerine bağlı olarak becerilerin kazanımları da inişli çıkışlı olmuştur. Bu durumu öğrencinin dönemsel ihtiyacı olarak ifade edebiliriz. Dönemsel ihtiyaca göre bazı becerilerin kazanımları artmış ya da azalmıştır. Örneğin; toplam kazanım sayıları aynı olan 9. ve 10. sınıf düzeyi kazanımlarına bakıldığında dil becerisi kazanım sayısının aynı olduğu fakat 10. sınıfta edebiyat becerisi kazanım sayısının arttığı ve okuryazarlık becerisinin kazanım sayısının azaldığı görülmektedir.

AAÖP, sarmal yapıda hazırlanmıştır. Yani önceki öğrenmeler sonraki öğrenmeleri destekler niteliktedir. Bu durum listelenen kazanımların sınıf düzeylerine göre giderek karmaşıklaşmasında görülmektedir. Örneğin;

5. sınıf dil kazanımı: *Kelimelerin telaffuzunun, imlasının ve anlamlarının geçmişleri olduğunu ve zaman içinde değiştiğini anlar.*

6. sınıf dil kazanımı: *Avustralya’da farklı sosyal ve coğrafi lehçelerin veya aksanların kullanıldığını anlar.*

7. sınıf dil kazanımı: *Aksanların, konuşma tarzlarının ve deyimlerin kişisel ve sosyal kimlikleri nasıl ifade ettiğini ve oluşturduğunu anlar.*

Dil becerisine yönelik farklı sınıf düzeylerinde verilen aynı kazanım sınıf seviyesi ilerledikçe karmaşıklaşmıştır. Öğrencilere kazandırılması istenen özellik, zamanla değişmiş ve gelişmiştir. Kazanım, zamanla öğrencilere ulusal kültür özelliklerinin de aktarılması yönünde geliştirilmiştir.

5. sınıf edebiyat kazanımı: *Edebi metinlerdeki bakış açılarının farklı olabileceğini ve bunun da tartışma konusunu oluşturabileceğini bilir.*

6. sınıf edebiyat kazanımı: *Metin oluştururken yapılacak olan kelime seçimi, bakış açısı, görsellendirme gibi unsurların metni nasıl etkilediğini belirler.*

7. sınıf edebiyat kazanımı: *Metin oluştururken yapılacak olan kelime seçimi, bakış açısı, görsellendirme gibi unsurların metni nasıl etkilediğini belirler.*

Edebiyat becerisine yönelik farklı sınıf düzeylerinde verilen aynı kazanım sınıf seviyesi ilerledikçe karmaşıklaşmıştır. Öğrencilere kazandırılması istenen özellik, zamanla değişmiş ve gelişmiştir. Kazanım, önce öğrencilere edebi metinlerin oluşturulmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin tartışmaya açık olabileceğini hissettirmiştir daha sonra öğrencinin bu yöntem ve teknikleri tartıştırmaya yönlendirmiştir.

8. sınıf okuryazarlık kazanımı: *Metinler oluşturmak, düzenlemek ve yayınlamak için kelime işlem programları da dahil olmak üzere bir dizi yazılım kullanır.*

9. sınıf okuryazarlık kazanımı: *Metinleri yayınlamak, düzenlemek ve yayınlamak için esnek ve yaratıcı bir şekilde kelime işlemci programları da dahil olmak üzere bir dizi yazılım kullanır.*

10. sınıf okuryazarlık kazanımı: *Metinleri yayınlamak, düzenlemek ve yayınlamak için esnek ve yaratıcı bir şekilde kelime işlemci programları da dahil olmak üzere bir dizi yazılım kullanır.*

Okuryazarlık becerisine yönelik farklı sınıf düzeylerinde verilen aynı kazanım sınıf seviyesi ilerledikçe karmaşıklaşmıştır. Öğrencilere kazandırılması istenen özellik, zamanla değişmiş ve gelişmiştir. 9. ve 10.sınıf seviyelerinde 8. sınıf seviyesine ek olarak “*esnek ve yaratıcı bir şekilde*” ibaresi eklenmiştir. Bu ibare öğrencilere kelime yazılımlarının kullanılmasındaki amacı daha da belirgin hale getirmiştir. Öğrenciler önce programı keşfeder daha sonra onu amaçlarına uygun ve yaratıcı olarak kullanır.

4.1.12.3. Estonca Dersi Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 7. EDÖP Kazanımları

Ülke	Sınıf	Beceri	Kazanım Sayıları
ESTONYA CUMHURİYETİ	1	Sözlü iletişim	7
		Okuma	9
		Yazma	10
	2	Sözlü iletişim	7
		Okuma	9
		Yazma	10
	3	Sözlü iletişim	7
		Okuma	9
		Yazma	10
	4	Sözlü iletişim	5
		Metin Okuma	4
		Metin Yazma	7
		Dilbilgisi	4
	5	Sözlü iletişim	5
		Metin Okuma	4
		Metin Yazma	7
		Dilbilgisi	4
	6	Sözlü iletişim	5
		Metin Okuma	4
		Metin Yazma	7
		Dilbilgisi	4
	7	Sözlü iletişim	6
		Metin Okuma	7
		Metin Yazma	6
		Dilbilgisi	7
	8	Sözlü iletişim	6
		Metin Okuma	7
		Metin Yazma	6
		Dilbilgisi	7
	9	Sözlü iletişim	6
		Metin Okuma	7
		Metin Yazma	6
		Dilbilgisi	7

EDÖP’de ilk üç sınıf düzeyinde sözlü iletişim, okuma, yazma; dördüncü sınıf düzeyinden dokuzuncu sınıf düzeyine kadar sözlü iletişim, metin okuma, metin yazma ve dil bilgisi olmak üzere farklı becerilere yer verilmiştir. Bu becerilere uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. EDÖP’de 1. sınıf düzeyinde toplam 26 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 26 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 26 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 20 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 20 kazanım, 6. sınıf düzeyinde

toplam 20 kazanım, 7. sınıf düzeyinde toplam 24 kazanım, 8. sınıf düzeyinde 26 kazanım, 9. sınıf düzeyinde 26 kazanım olmak üzere toplam 216 kazanım listelenmiştir. EDÖP’de yer alan kazanım sayılarına göre en çok kazanımın bulunduğu ya da en az kazanımın bulunduğu kademelerden söz etmek mümkün değildir. Çünkü; sınıf düzeylerindeki kazanım sayıları benzer olmuştur.

EDÖP’de hazırlanan kazanımların içerikleri, kazanım sayıları gibi benzer olmuştur. İlk üç sınıf düzeyinde üç beceri alanında toplam yirmi altı kazanım listelenmiştir. Bu listelenen kazanımlar aynı kazanımlardır.

1. sınıf sözlü iletişim becerisi örnek kazanımları:

Çalışma metnlerinin, okuma ünitelerinin, resimli kitapların, filmlerin ve tiyatro gösterilerinin içeriklerini sorular yardımıyla anlaşılır bir şekilde aktarır.

Duydukları, gördükleri veya okuduklarıyla ilgili görüşlerini ifade eder, benzerlikleri fark eder ve farklılıkları açıklar.

2. sınıf sözlü iletişim becerisi örnek kazanımları:

Çalışma metnlerinin, okuma ünitelerinin, resimli kitapların, filmlerin ve tiyatro gösterilerinin içeriklerini sorular yardımıyla anlaşılır bir şekilde aktarır.

Duydukları, gördükleri veya okuduklarıyla ilgili görüşlerini ifade eder, benzerlikleri fark eder ve farklılıkları açıklar.

3. sınıf sözlü iletişim becerisi örnek kazanımları:

Çalışma metnlerinin, okuma ünitelerinin, resimli kitapların, filmlerin ve tiyatro gösterilerinin içeriklerini sorular yardımıyla anlaşılır bir şekilde aktarır.

Duydukları, gördükleri veya okuduklarıyla ilgili görüşlerini ifade eder, benzerlikleri fark eder ve farklılıkları açıklar.

1. sınıf okuma becerisi örnek kazanımları:

Yazılı metinlerdeki ifadeleri, soruları, istekleri, emirleri ve yasakları ayırt eder.

Yaşlarına uygun yönergelere dayalı metinlerle çalışır.

2. sınıf okuma becerisi örnek kazanımları:

Yazılı metinlerdeki ifadeleri, soruları, istekleri, emirleri ve yasakları ayırt eder.

Yaşlarına uygun yönergelere dayalı metinlerle çalışır.

3. sınıf okuma becerisi örnek kazanımları:

Yazılı metinlerdeki ifadeleri, soruları, istekleri, emirleri ve yasakları ayırt eder.

Yaşlarına uygun yönergelere dayalı metinlerle çalışır.

1. sınıf yazma becerisi örnek kazanımları:

Yazarken doğru harf ve bağlantı biçimlerini kullanır ve okunaklı bir el yazısıyla yazar.

Metni tahtadan veya ders kitabından doğru şekilde kopyalayabilir, metni kâğıda doğru şekilde yerleştirebilir ve doldurabilir.

2. sınıf yazma becerisi örnek kazanımları:

Yazarken doğru harf ve bağlantı biçimlerini kullanır ve okunaklı bir el yazısıyla yazar.

Metni tahtadan veya ders kitabından doğru şekilde kopyalayabilir, metni kâğıda doğru şekilde yerleştirebilir ve doldurabilir.

3. sınıf yazma becerisi örnek kazanımları:

Yazarken doğru harf ve bağlantı biçimlerini kullanır ve okunaklı bir el yazısıyla yazar.

Metni tahtadan veya ders kitabından doğru şekilde kopyalayabilir, metni kâğıda doğru şekilde yerleştirebilir ve doldurabilir.

EDÖP'ye bakıldığında ilk üç sınıf seviyesi için hazırlanmış olan kazanımların bu sınıf seviyelerinin ortalamasına göre hazırlandığı görülmektedir. Bu hazırlanan kazanımlardan bazıları sınıf seviyelerine uygun değildir. Örneğin: “Yüksek sesle ve sessizce akıcı bir şekilde okur, metinleri anlar.” kazanımı birinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi zor bir kazanımdır.

EDÖP'de dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf düzeyleri için yirmişer kazanım listelenmiştir. Listelenen kazanımlar da her sınıf düzeyi için aynıdır. Yine bu kazanımlar, üç sınıf düzeyinin ortalamasıdır. Kazanımların tamamının altıncı sınıfın sonunda kazandırılmış olması beklenmektedir.

4. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örnekleri:

Duydukları veya okudukları hakkında sorular sorar ve yargılar.

5. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örnekleri:

Duydukları veya okudukları hakkında sorular sorar ve yargılar.

6. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örnekleri:

Duydukları veya okudukları hakkında sorular sorar ve yargılar.

4. sınıf metin okuma becerisi kazanım örnekleri:

Metinleri karşılaştırır, sorular sorun, fikirlerini ifade edin ve metinleri özetler.

5. sınıf metin okuma becerisi kazanım örnekleri:

Metinleri karşılaştırır, sorular sorun, fikirlerini ifade edin ve metinleri özetler.

6. sınıf metin okuma becerisi kazanım örnekleri:

Metinleri karşılaştırır, sorular sorun, fikirlerini ifade edin ve metinleri özetler.

4. sınıf metin yazma becerisi kazanım örnekleri:

Yönergeler yardımıyla metin oluşturmak için gerekli yazılı veya sözlü bilgileri bulur.

Sunum yazmanın ve hazırlamanın temel aşamalarını bilir.

5. sınıf metin yazma becerisi kazanım örnekleri:

Yönergeler yardımıyla metin oluşturmak için gerekli yazılı veya sözlü bilgileri bulur.

Sunum yazmanın ve hazırlamanın temel aşamalarını bilir.

6. sınıf metin yazma becerisi kazanım örnekleri:

Yönergeler yardımıyla metin oluşturmak için gerekli yazılı veya sözlü bilgileri bulur.

Sunum yazmanın ve hazırlamanın temel aşamalarını bilir.

EDÖP’de dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflar için hazırlanan kazanımlara bakıldığında bu kazanımların sınıf düzeylerine uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca ilk üç sınıf düzeyinden farklı olarak becerilerin farklılaştığını ve farklı kazanımların listelendiği görülmektedir. İlk üç sınıf düzeyinde aktarılan kazanımların devamı niteliğinde kazanımların olduğu görülmektedir. Örneğin;

1., 2. ve 3. sınıf düzeyleri için hazırlanan okuma becerisi kazanımı:

Okudukları metinlerle ilgili sözlü ve kısa yazılı soruları yanıtlar.

4., 5. ve 6. sınıf düzeyleri için hazırlanan metin okuma becerisi kazanımı:

Okudukları metinleri karşılaştırır, sorular sorar, fikirlerini ifade eder ve metinleri özetler.

Örnekte görülen kazanımlar aynı beceri alanı için hazırlanmış kazanımlardır ve birbirlerini tamamlayan niteliktedirler. İlk kazanım okunan metinden hareketle sorulan

soruların yanıtlanabilmesini ikinci kazanımsa ilk kazanımın ilerisi olan metinlerin karşılaştırılmasını ve özetlenmesini kazandırır niteliktedir.

Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıflar için hazırlanan becerileri alanları ile dördüncü, beşinci, altıncı sınıflar için hazırlanan beceri alanları aynıdır. Fakat bu beceri alanları için hazırlanan kazanımlar farklıdır. Bu farklılık bağımsızlık niteliğinde değil yine birbirinin devamı niteliğinde olmuştur. Örneğin;

4.,5. ve 6. sınıf düzeyi için hazırlanan metin yazma becerisi kazanımı:

Edindiği dil bilgisini metin oluşturma, çözümleme ve değerlendirmede uygular.

7., 8. ve 9. sınıf düzeyi için hazırlanan metin yazma becerisi kazanımı:

Edindiği dilsel ve metinsel terimleri hem metin oluştururken hem de metinler arasında bağlantı kurarken kullanabilir.

İkinci kazanımda ilk kazanıma ek olarak metinler arasında bağlantı kurmanın yolu belirtilmiştir. Böylelikle ikinci kazanımla öğrencilere metinler arası bağlantı kurma özelliğinin de kazandırılması istenmiştir.

EDÖP'ye bakıldığında ele alınan becerilerin ve kazanımların sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin dönemsel ihtiyaçlarından ve aktarılabilecek kazanımların özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Beceriler ve kazanımlar, dönemsel olarak değişmiş görünse de birbirinin devamı niteliğinde olmuştur. Yani bir önceki öğrenme bir sonraki öğrenmeyi destekler niteliktedir.

4.1.12.4. Kanada Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 8. KAÖP Kazanımları

Ülke	Sınıf	Beceri	Kazanım Sayıları
KANADA	1	Sözlü İletişim	5
		Okuma	6
		Yazma	4
		Dilbilgisi	17
	2	Sözlü İletişim	4
		Okuma	3
		Yazma	5
		Dilbilgisi	15
	3	Sözlü İletişim	4
		Okuma	6
		Yazma	5
		Dilbilgisi	14
	4	Sözlü İletişim	5
		Okuma	6
		Yazma	5
		Dilbilgisi	16
	5	Sözlü İletişim	5
		Okuma	6
		Yazma	4
		Dilbilgisi	15
	6	Sözlü İletişim	5
		Okuma	5
		Yazma	4
		Dilbilgisi	12
	7	Sözlü İletişim	5
		Okuma	5
		Yazma	7
		Dilbilgisi	14
	8	Sözlü İletişim	6
		Okuma	6
		Yazma	7
		Dilbilgisi	16

KAÖP’de sözlü iletişim, okuma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere dört beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler tüm sınıf düzeylerinde geçerlidir. Bu dört beceriye uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. KAÖP’de 1. sınıf düzeyinde toplam 32 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 27 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 29 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 32 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 30 kazanım, 6. sınıf düzeyinde toplam 26 kazanım, 7. sınıf düzeyinde toplam 31 kazanım, 8. sınıf düzeyinde 35 kazanım olmak üzere toplam 242 kazanım listelenmiştir. KAÖP’de yer alan kazanım sayılarına

bakıldığında en az kazanımın bulunduğu düzey 6. sınıf düzeyi olurken en çok kazanımın bulunduğu düzey 8. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre kazanım sayıları inişli çıkışlı olmuştur. Aynı şekilde kademelere bağlı olarak becerilerin kazanımları da inişli çıkışlı olmuştur. Bu durumu öğrencinin dönemsel ihtiyacı olarak ifade edebiliriz. Dönemsel ihtiyaca göre bazı becerilerin kazanımları artmış ya da azalmıştır. Örneğin; toplam kazanım sayıları aynı olan birinci ve dördüncü sınıf kazanımlarına baktığımızda sözlü iletişim ve okuma beceri alanı kazanım sayısının aynı olduğunu fakat yazma ve dil bilgisi kazanım sayısının dördüncü sınıf düzeyinde arttığı görülmektedir.

KAÖP'ye bakıldığında farklı sınıf seviyelerinde farklı kazanım sayılarının olduğu görülmektedir. Bu durum her sınıf seviyesinde öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerin farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. KAÖP'de her sınıf seviyesi için hazırlanan kazanımların yanında o sınıf seviyesi için öğrencilere kazandırılması gereken genel beklentiler de belirtilmiştir. Örneğin:

5. sınıf düzeyi genel beklentileri:

- Çeşitli bağlamlarda kurduğu cümlelerle iletişim kurar.
- Çeşitli bağlamlarda hem sözlü hem de sözsüz iletişim kurarak konuşma dilini anladığını gösterir.
- Çeşitli bağlamlarda iletişim kurmak ve geliştirmek için kelime dağarcığını geliştirir.
- Programda yer alan yazı sistemine uygun cümleleri okur.
- Programda yer alan yazı sistemine uygun cümleler yazar.
- Programda yer alan yerel kültürün özelliklerini anlamaya çalışır ve anladığını gösterir.

6. sınıf düzeyi genel beklentileri:

- Çeşitli bağlamlarda ve çeşitli amaçlar için iletişim kurar.
- Kısa öyküler de dahil olmak üzere basit sözlü metinleri anlama becerisini gösterir.
- Bu sınıf seviyesine uygun kelime dağarcığı oluşturur ve dil yapılarını kavrayabilir.
- Bu sınıf seviyesine uygun gramer öğelerini kavrayabilir.
- Programda kullanılan yazı sistemindeki çeşitli basılı materyalleri okur
- Programda kullanılan yazı sistemini kullanarak çeşitli amaçlar için yazılar yazar.
- Programda yer alan yerel kültürün özelliklerini anlamaya çalışır ve anladığını gösterir.

Yukarıdaki örnekte beşinci ve altıncı sınıf düzeyi için belirtilen genel beklentiler verilmiştir. Beşinci sınıf düzeyi için altı, altıncı sınıf düzeyi için yedi genel beklenti listelenmiştir. Genel beklentilere bakıldığında KAÖP'nin sarmal bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Aynı durum kazanımlar için de geçerlidir. Örneğin;

1. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (sözlü ve sözsüz -jest ve mimik- iletişim kurar).

2. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (Basit eylemleri kullanır. -yürüyorum, koşuyorum-).

3. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (Görselleri uygun ifadelerle yorumlar.).

4. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (Soruları basit ifadelerle yanıtlar. -Oraya gitmiyorum-).

5. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (Hazinesine eklediği yeni kelimelerle cümleler kurar.).

6. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (İsimleri canlı varlık isimleri ve cansız varlık isimleri olarak ayırır.).

7. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (Tanımlama yapar, farklı fiil türlerini kullanır.).

8. sınıf düzeyi sözlü iletişim kazanımı:

Yapılandırılmış sözlü iletişime katılır (Kişisel deneyimlerini aktarır.).

Yukarıda sözlü iletişim beceri alanı için hazırlanmış kazanımlardan biri gösterilmektedir. Bu kazanım için detaylar ve beklentiler, KAÖP'de kazanımdan sonra parantez içinde verilmiştir. Parantez içinde yer alan açıklamalara bakıldığında aynı

kazanımdan farklı sınıf düzeylerinde farklı beklentiler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu beklentiler birbirinden bağımsız değildir. Önceki öğrenme sonraki öğrenmeyi destekler niteliktedir.

KAÖP’de öğrencilere dili öğretme üzerinde değil; dili kullandırma üzerinde durulmuştur. Bu birbirinden bağımsız beceri alanları ve kazanımlarla değil aksine birbirine bağlı ve birbirlerini destekleyen beceri alanları ve kazanımlarla yapılmıştır. KAÖP’de yer alan beceri alanları ve kazanımlar sarmal yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. Bu durum programın genelinde görülmektedir.

4.1.12.5. Korece Dersi Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 9. KDÖP Kazanımları

ÜLKE	SINIFLAR	BECERİLER	KAZANIM SAYILARI
KORE CUMHURİYETİ	1	Dinleme	4
		Konuşma	4
		Okuma	4
		Yazma	4
		Dilbilgisi	3
		Edebiyat	3
	2	Dinleme	4
		Konuşma	4
		Okuma	4
		Yazma	4
		Dilbilgisi	4
		Edebiyat	4
	3	Dinleme	4
		Konuşma	4
		Okuma	4
		Yazma	4
		Dilbilgisi	4
		Edebiyat	4
	4	Dinleme	4
		Konuşma	4
		Okuma	5
		Yazma	4
		Dilbilgisi	3
		Edebiyat	4
	5	Dinleme	4
		Konuşma	4

ÜLKE	SINIFLAR	BECERİLER	KAZANIM SAYILARI
KORE CUMHURİYETİ	6	Okuma	4
		Yazma	4
		Dilbilgisi	4
		Edebiyat	4
		Dinleme	2
		Konuşma	4
	7	Okuma	4
		Yazma	4
		Dilbilgisi	4
		Edebiyat	4
		Dinleme	4
		Konuşma	4
	8	Okuma	5
		Yazma	5
		Dilbilgisi	5
		Edebiyat	4
		Dinleme	4
		Konuşma	4
	9	Okuma	5
		Yazma	5
		Dilbilgisi	5
		Edebiyat	5
		Dinleme	4
		Konuşma	4
	10	Okuma	5
		Yazma	5
		Dilbilgisi	5
		Edebiyat	5
		Dinleme	4
		Konuşma	5
		Okuma	5
		Yazma	4
		Dilbilgisi	5
		Edebiyat	5

KDÖP’de dinleme, konuşma, okuma, yazma, edebiyat ve dil bilgisi olmak üzere altı beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler tüm sınıf düzeylerinde geçerlidir. Bu altı beceriye uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. KAÖP’de 1. sınıf düzeyinde toplam 22 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 24 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 24 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 24 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 24 kazanım, 6. sınıf düzeyinde toplam 22 kazanım, 7. sınıf düzeyinde toplam 27 kazanım, 8. sınıf düzeyinde 28

kazanım 9. sınıf düzeyinde 28 kazanım, 10. sınıf düzeyinde 28 kazanım olmak üzere toplam 251 kazanım listelenmiştir. KDÖP’de yer alan kazanım sayılarına bakıldığında en az kazanımın bulunduğu sınıf düzeyi 1. sınıf ve 6. sınıf düzeyleri olurken en çok kazanımın bulunduğu sınıf düzeyi 8. sınıf, 9. sınıf ve 10. sınıf düzeyleri olduğu görülmektedir. Düzeylere göre kazanım sayıları inişli çıkışlı olmuştur. Aynı şekilde düzeylere bağlı olarak becerilerin kazanımları da inişli çıkışlı olmuştur. Bu durumu öğrencinin dönemsel ihtiyacı olarak ifade edebiliriz. Dönemsel ihtiyaca göre bazı becerilerin kazanımları artmış ya da azalmıştır. Örneğin; toplam kazanım sayıları aynı olan üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyi kazanımlarına bakıldığında dinleme, konuşma, yazma ve edebiyat beceri alanlarının kazanım sayılarının aynı olduğu fakat yazma becerisi kazanım sayısının dördüncü sınıf düzeyinde arttığı görülmektedir ve dil bilgisi becerisi kazanım sayısının dördüncü sınıfta azaldığı görülmektedir.

KDÖP’de yer alan kazanımlar sade ve anlaşılır şekilde hazırlanmıştır. Programın uygulayıcıları için kullanışlı ve uygulanabilir olmuştur. Her sınıf düzeyi için oldukça makul özelliklerde ve makul miktarda kazanım listelenmiştir. KDÖP’de listelenen bu kazanımlar basitten karmaşığa ve sarmal bir yapıda hazırlanmıştır. Bu durum tüm beceri alanlarında görülmektedir. Örneğin;

1. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Konuşmacıya odaklanır ve vücut diliyle de bunu konuşmacıya hissettirir.

2. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Konuşmanın içeriğindeki şifreleri çözer.

3. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Bir konuşmadaki ahlaki ve öğüt içerikli mesajları ayırt eder.

4. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Tartışmalarda başkalarını dinler ve kendi görüşleriyle karşılaştırır.

5. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Deneyimsel hikayeleri dinler ve bunların nasıl yayıldığını araştırır.

6. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Haberleri başkasının bakış açısıyla aldığını bilir.

7. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Şakalaşmalardaki mecazi sözleri kavrar.

8. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Bir radyo programını dinler ve sunucuyu değerlendirir.

9. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Konuşmalardaki yerel lehçeleri fark eder.

10. sınıf dinleme kazanımı örneği:

Konuşmalardaki dilsel lehçeleri anlar.

1. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Günlük yaşamda kullanılan selamlaşma sözcüklerini kullanabilir.

2. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Dinleyiciyi dikkate alarak konuşmasını yapar.

3. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Argüman ve atasözlerini kullanarak hikayeler oluşturur.

4. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Araştırma bilgilerini basit bir şekilde sunar.

5. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Dinleyicide farklı duygu durumları uyandırabilir.

6. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Dilsel olmayan iletişim öğelerini de kullanır.

7. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Çevresindeki insanları nesneleri ya da olayları etkileyici şekilde anlatır.

8. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Dilsel olan ve olmayan iletişim araçlarını birlikte kullanır.

9. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Ülkenin kültürüne uygun konuşmalar ve şakalar yapar.

10. sınıf konuşma becerisi kazanımı örneği:

Sorunlarını çözebilmek çeşitli tartışmalar yapar.

1. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Kelimeleri doğru şekilde okuyabilir.

2. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Yazılı açıklamaları anlar.

3. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Bir metin ya da kitap okuduktan sonra içeriği analiz edebilir.

4. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Metni okuduktan sonra kelimelerin uygun olup olmadığını söyler.

5. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Çeşitli kitaplardaki ana karakterlerin özelliklerini ve düşüncelerini anlar.

6. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Bir eseri yazarın bakış açısıyla anlamaya çalışır.

7. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Bir metnin farklı bakış açılarına göre farklı yorumlanabileceğinin farkına varır.

8. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Bir metindeki kültür gibi arka plan içeriklerini değerlendirir.

9. sınıf okuma becerisi becerisi kazanımı örneği:

Kültürel değerlerle ilgili metinler okur.

10. sınıf okuma becerisi kazanımı örneği:

Makaleler okur.

1. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Harfleri doğru bir şekilde yazabilir

2. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Gördükleri veya duydukların olayların önemli noktalarını yazabilir

3. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği metinler yazar

4. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Başkalarını etkilemek veya düşüncelerini değiştirmek amacıyla yazar

5. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Olayların bağlantı gücünü yansıtarak yazar

6. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Bir konuyu açıklayıcı yazılar yazar

7. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Çeşitli ortamlardan edindiği bilgileri birleştirip yazıya geçirebilir

8. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Bilgileri yapılandırarak makale yazar

9. sınıf yazma becerisi kazanımı örneği:

Farklı görüşlere atıfta bulunarak metinler yazar

10. sınıf yazma becerisi okuma kazanımı örneği:

Düşüncelerini savunmak ve ikna etmek için metinler yazar

1. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Harflerin adlarını ve seslerini öğrenir.

2. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Sesleri sık karışan kelimeleri doğru telaffuz eder.

3. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Yazılışları aynı fakat anlamları farklı kelimeleri ayırt eder.

4. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Hangi parçaların bir cümle oluşturduğunu kavrar.

5. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Sözcüklerin bağlamsal gücünü fark eder.

6. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Cümlelerin bağlantı ilişkilerini anlar.

7. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Deyimsel ifadelerin şifrelerini çözer.

8. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Cümlelerin yapısal özelliklerini fark eder.

9. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Cümlelerin yapısal özelliklerini fark eder.

10. sınıf dil bilgisi becerisi kazanımı örneği:

Buluş yöntemiyle dili çözer.

1. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Sık kullanılan kelimeleri fark eder.

2. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Sanatçının hislerini anlar.

3. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Bir edebi eserin yaşanmış bir ser mi yoksa kurgu mu olduğunu anlar.

4. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Bir edebi eserin yapısal unsurlarını kavrar.

5. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Bir edebi eserin okuyucular arasında farklı yorumlanabileceğini anlar.

6. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Edebi eserin türünü değiştirerek yeniden yazar.

7. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Tarihsel kurgunun özelliklerini fark eder.

8. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Bir edebi eseri farklı bakış açılarıyla değerlendirir.

9. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Kore edebiyatını temsil eden klasik eserleri bilir ve okur.

10. sınıf edebiyat becerisi kazanımı örneği:

Edebi eserlerdeki Kore geleneklerini fark eder.

Yukarıda verilen örneklere bakıldığında KDÖP’de tüm beceri alanlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra beceriler için hazırlanan kazanımlar da basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda kazanımlar, KDÖP’nin sarmal yapıda hazırlandığını da göstermektedir.

KDÖP’de listelenen kazanımlar, her sınıf seviyesi için özel olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu kazanımlar sınıf seviyelerine uygundur. Sınıf seviyesindeki öğrencilerin öğrenebileceği ve uygulayabileceği kazanımlar hazırlanmıştır. Öğrencilerden önce konuyu anlamaları ve öğrenmeleri sonra öğrendiklerini uygulamaları beklenmektedir. Yani KDÖP, hem öğretmeye hem de uygulamaya dönük bir programdır.

KDÖP’de edebiyat ve dil bilgisi birer beceri olarak ele alınmıştır. Programın genelinde olduğu gibi edebiyat ve dil bilgisi becerilerinin kazanımları da basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu beceriler öğrencilere ezber yoluyla değil buluş yoluyla öğretilmiştir. Onuncu sınıf düzeyi dil bilgisi becerisi örnek kazanımı ve altıncı sınıf düzeyi edebiyat örnek kazanımı bunun örnekleridir.

4.1.12.6. Şili Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 10. ŞAÖP Kazanımları

Ülke	Sınıflar	Beceriler	Kazanım Sayıları
ŞİLİ CUMHURİYETİ	1	Sözlü İletişim	10
		Okuma	14
		Yazma	10
	2	Sözlü İletişim	9
		Okuma	11
		Yazma	10
	3	Sözlü İletişim	9
		Okuma	11
		Yazma	9
	4	Sözlü İletişim	9
		Okuma	10
		Yazma	11
	5	Sözlü İletişim	8
		Okuma	12
		Yazma	10
	6	Sözlü İletişim	9
		Okuma	12
		Yazma	11

ŞAÖP’de sözlü iletişim, okuma ve yazma ilgisi olmak üzere üç beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler tüm sınıf düzeylerinde geçerlidir. Bu dört beceriye uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. ŞAÖP’de 1. sınıf düzeyinde toplam 34 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 30 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 29 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 30 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 30 kazanım ve 6. sınıf düzeyinde toplam 32 kazanım olmak üzere toplam 185 kazanım listelenmiştir. ŞAÖP’de yer alan kazanım sayılarına bakıldığında en az kazanımın bulunduğu sınıf düzeyi 3. sınıf düzeyi olurken en çok kazanımın bulunduğu düzey 1. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre kazanım sayıları inişli çıkışlı olmuştur. Aynı şekilde kademelere bağlı olarak becerilerin kazanımları da inişli çıkışlı olmuştur. Bu durumu öğrencinin dönemsel ihtiyacı olarak ifade edebiliriz. Dönemsel ihtiyaca göre bazı becerilerin kazanımları artmış ya da azalmıştır. Örneğin; toplam kazanım sayıları aynı olan ikinci, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinin kazanımlarına bakıldığında beceri alanlarının kazanım sayılarının farklı olduğu görülmektedir.

Yazma becerisi, sözlü iletişim ve okuma becerilerine göre daha geç kazanılan bir beceridir. Bu nedenle sözlü iletişim ve okuma becerileri yazma becerisini destekler nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda yazma becerisinin kazandırılması için sözlü iletişim ve okuma becerilerinin tamamen kazandırılmış olması beklenmez. ŞAÖP'ye bakıldığında sözlü iletişim ve okuma becerileri için hazırlanan kazanımların sınıf düzeylerine uygun olduğu görülmektedir. Fakat yazma becerisi için hazırlanan kazanımların sınıf düzeylerine uygun olmadığı görülmektedir. Örneğin;

1. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örneği:

Arkadaşlarıyla iletişim kurabilir.

2. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örneği:

Sözlü iletişimdeki mesajları anlar.

3. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örneği:

Farklı bağlamlardaki sohbetlere katılabilir.

4. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örneği:

Kendini tutarlı bir şekilde ifade edebilir.

5. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örneği:

Sunum ve konuşmalarda kendini net bir şekilde ifade edebilir.

6. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanım örneği:

Hazırlıksız konuşmalar yapar.

1. sınıf okuma becerisi kazanım örneği:

Harflerin hecelerin ve kelimelerin sesletim özelliklerine dikkat eder.

2. sınıf okuma becerisi kazanım örneği:

Ünlü ünsüz kombinasyonlarının zengin olduğu içerikler okur.

3. sınıf okuma becerisi kazanım örneği:

Seviyesine uygun şiirleri okur.

4. sınıf okuma becerisi kazanım örneği:

Okuma stratejilerini kullanır.

5. sınıf okuma becerisi kazanım örneği:

Hayal gücünü geliştirecek ve dünyaya bakış açısını değiştirecek metinler okur.

6. sınıf okuma becerisi kazanım örneği:

Bağımsız olarak okuma yapar ve farklı türlerde metinler okur.

1. sınıf yazma becerisi kazanım örneği:

Bir konu hakkında bilgi vermek için makale yazar.

2. sınıf yazma becerisi kazanım örneği:

Farklı metin türlerinde sık sık yazar.

3. sınıf yazma becerisi kazanım örneği:

Planlı yazar.

4. sınıf yazma becerisi kazanım örneği:

Fiillerin işlevlerini fark eder.

5. sınıf yazma becerisi kazanım örneği:

Fiilleri kurallara uygun olarak üretebilir.

6. sınıf yazma becerisi kazanım örneği:

Sıfat fiilleri öğrenir ve yazılarında kullanır.

Yukarıda beceriler ve beceriler için hazırlanan kazanımlar verilmiştir. Bu beceriler ve kazanımlara bakıldığında sözlü iletişim ve okuma becerilerinin sınıf düzeylerine uygun hazırlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu kazanımların basitten karmaşığa gittiği ve sarmal bir yapıda olduğu görülmektedir. Yazma becerisi kazanımlarının sınıf düzeylerine uygun olmadığı görülmektedir. Özellikle ilk üç sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bunun yanında yazma becerisi kazanımlarından bazılarının dil bilgisi konusu içerdiği de görülmektedir. Özellikle dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf düzeyi kazanımları buna örnektir. Bu kazanımlara bakıldığında basitten karmaşığa ve sarmal yapıda oldukları görülmektedir.

ŞAÖP, üç beceri alanına yönelik kazanımlarla hazırlanmıştır. Bu üç beceri alanı için yazılan kazanımlardan bazıları sınıf düzeylerine uygun yani gerçekleştirilebilir değildir. Fakat

diğer kazanımlar öğretim programı içinde yer alan sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanmış ve gerçekleştirilebilir kazanımlardır. Aynı zamanda bu kazanımlar basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Sarmal yapıda hazırlanan ŞAÖP’de bazı dil bilgisi konularına ilişkin kazanımlar yazma becerisi altında verilmiştir. Bu kazanımlar da basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.

4.1.12.7. Yeni Zelanda Ana Dili Öğretim Programı Kazanımları

Tablo 4. 11. YAÖP Kazanımları

Ülke	Sınıf	Beceri	Kazanım Sayısı
YENİ ZELANDA	1	Dinleme, Okuma ve İzleme	16
		Konuşma, Yazma ve Sunum	20
	2	Dinleme, Okuma ve İzleme	19
		Konuşma, Yazma ve Sunum	19
	3	Dinleme, Okuma ve İzleme	20
		Konuşma, Yazma ve Sunum	18
	4	Dinleme, Okuma ve İzleme	19
		Konuşma, Yazma ve Sunum	22
	5	Dinleme, Okuma ve İzleme	18
		Konuşma, Yazma ve Sunum	14
	6	Dinleme, Okuma ve İzleme	18
		Konuşma, Yazma ve Sunum	14
	7	Dinleme, Okuma ve İzleme	18
		Konuşma, Yazma ve Sunum	13
	8	Dinleme, Okuma ve İzleme	18
		Konuşma, Yazma ve Sunum	13

YAÖP’de dinleme, okuma ve izleme ve konuşma, yazma ve sunum olmak üzere temelde iki aslında altı beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler tüm sınıf düzeylerinde geçerlidir. Bu altı beceriye uygun olarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı kazanımlar hazırlanmıştır. YAÖP’de 1. sınıf düzeyinde toplam 36 kazanım, 2. sınıf düzeyinde toplam 38 kazanım, 3. sınıf düzeyinde toplam 38 kazanım, 4. sınıf düzeyinde toplam 41 kazanım, 5. sınıf düzeyinde toplam 32 kazanım ve 6. sınıf düzeyinde 32 kazanım, 7. sınıf düzeyinde 31 kazanım 8. sınıf düzeyinde 31 kazanım olmak üzere toplam 279 kazanım listelenmiştir. YAÖP’de yer alan kazanım sayılarına bakıldığında en az kazanımın bulunduğu sınıf düzeyi 7. sınıf düzeyi ve 8. sınıf düzeyleri olurken en çok kazanımın bulunduğu düzey 4. sınıf düzeyi olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre kazanım sayıları inişli çıkışlı olmuştur. Bu durumu

öğrencinin dönemsel ihtiyacı olarak ifade edebiliriz. Dönemsel ihtiyaca göre bazı becerilerin kazanımları artmış ya da azalmıştır.

YAÖP’de yer alan beceriler iki başlığa toplanmıştır. Toplama becerileri olarak bilinen dinleme, okuma ve izleme becerileri başlığı ve yayma/paylaşma becerileri olarak bilinen konuşma, yazma ve sunum becerileri başlığı şeklinde ayrılmıştır. Bu beceriler için hazırlanan kazanımlara bakıldığında toplama becerileri kazanımlarının sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlandığı ancak yayma/paylaşma becerileri kazanımlarının sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanmadığı görülmektedir. Özellikle yazma becerisinin yeni öğrenildiği sınıf düzeylerinde gerçekleşmesi mümkün olmayan kazanımlar hazırlanmıştır. Daha sonraki dönemlerde bu durum sınıf seviyelerine yaklaştırılmıştır. Örneğin;

1. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Sözlü, yazılı ve görsel dili tanımaya başlar.

2. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Sözlü, yazılı ve görsel dil arasındaki bağlantıları tanır.

3. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Belirli bakış açılarını tanımlar ve fark etmeye başlar.

4. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Çeşitli amaçlar, hedef kitleler ve durumlar için metinlerin nasıl oluşturulduğunu tanır ve anlar.

5. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Çeşitli bağlamlardaki metinler arasındaki temel fikirler hakkında düşünerek bağlantılar kurar.

6. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Bir metin içinde birden fazla durumun mevcut olabileceğini kabul eder.

7. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Anlam oluşturmak için artan bir kelime dağarcığı kullanır.

8. Sınıf dinleme, okuma ve izleme becerisi kazanım örneği:

Metinlerden bağımsız olarak çıkarımlar yapar ve destekler.

1. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Bilgi kaynaklarını, ön bilgileri ve bazı anlam, yapı, görsel ve grafofoniye kullanarak metinler oluşturur.

2. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Metinler oluştururken yazılı ve görsel dil ile sözlü dil arasındaki bağlantıların anlaşıldığını gösterir.

3. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Bilgi kaynaklarını bütünleştirerek bir dizi metin oluşturur.

4. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Geri bildirim ister ve metinlerde değişiklik yapar.

5. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Bir dizi kaynaktan yararlanarak fikirleri ve bilgileri oluşturur ve ifade eder.

6. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

İletişim kurmak için artan bir kelime dağarcığı kullanır.

7. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Kesin anlamı iletmek için artan bir kelime dağarcığı kullanır.

8. Sınıf konuşma, yazma ve sunum becerisi kazanım örneği:

Metin oluştururken bir tutarlılık ve bütünlük sağlar.

Yukarıda yer alan kazanımlara bakıldığında toplama becerileri için hazırlanan kazanımların sınıf düzeylerine uygun, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve sarmal bir yapıda hazırlandığı görülmektedir. Fakat yayma/paylaşma becerileri için hazırlanan kazanımların bazıları sınıf düzeylerine uygun değildir. Bu durum örnek kazanımlarda da görülmektedir. Buna karşın yayma/paylaşma kazanımları; basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve sarmal bir yapıda hazırlanmıştır. Bu durum da örneklerde görülmektedir.

4.1.12.8. Programlardaki Kazanımların Karşılaştırılması

Ana dili öğretim programlarının kazanımlar bölümünde, ana dili öğretim anlayışlarının değişmesi nedeniyle farklılıklar ve benzerlikler görülmektedir. Bu farklılıklar ve benzerliklerle ilgili veriler aşağıda listelenmiştir:

1. Yedi öğretim programından sadece EDÖP’de tüm sınıf düzeylerinde beceriler aynı değildir. Diğer tüm programlarda her sınıf seviyesinde beceriler aynıdır.
2. Yedi öğretim programından sadece EDÖP’de ilk üç sınıf düzeyinde kazanımların değişmediği görülmektedir. Diğer tüm programlarda kazanımlar sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.
3. Yedi öğretim programından sadece AAÖP’de başlangıç sınıfı vardır.
4. Yedi öğretim programında; birinci sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program KDÖP olmuştur.
5. Yedi öğretim programında; ikinci sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program KDÖP olmuştur.
6. Yedi öğretim programında; üçüncü sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program KDÖP olmuştur.
7. Yedi öğretim programında; dördüncü sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program EDÖP olmuştur.
8. Yedi öğretim programında; beşinci sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program EDÖP olmuştur.
9. Yedi öğretim programında; altıncı sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program EDÖP olmuştur.
10. Altı öğretim programında; yedinci sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program EDÖP olmuştur.
11. Altı öğretim programında; sekizinci sınıf düzeyinde en fazla kazanımın bulunduğu program TDÖP, en az kazanımın bulunduğu program EDÖP olmuştur.
12. Dokuzuncu sınıf kazanımlarının yer aldığı üç öğretim programında en fazla kazanım AAÖP’de en az kazanım EDÖP’de yer almaktadır.
13. Onucu sınıf kazanımlarının yer aldığı iki programdan AAÖP’de KDÖP’den daha fazla kazanım bulunmaktadır.
14. Toplam kazanım sayılarında TDÖP ilk sırada yer alırken ŞAÖP son sırada yer almaktadır.

15. Tüm öğretim programları sarmal yapıda hazırlanmıştır fakat EDÖP’de ilk üç sınıf düzeyinde sarmal bir yapı görülmemektedir. Bununla birlikte yine EDÖP’de ilk sınıf düzeyindeki kazanımlar sonraki altı sınıf düzeyini destekler niteliktedir.
16. ŞAÖP’de ilk üç sınıf düzeyinde hazırlanan kazanımlar uygulanabilir değilken YAÖP’de yayma/paylaşma beceri alanındaki kazanımlar uygulanabilir değildir. Bunun dışında diğer programlardaki kazanımlar sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.
17. Dil bilgisi, TDÖP’de, ŞAÖP’de ve YAÖP’de beceri alanı olarak yer almamaktadır. TDÖP’de diğer iki programdan farklı olarak dil bilgisi diğer beceri alanları içinde verilmiştir.
18. Dil bilgisinin beceri alanı olarak verildiği programlardan EDÖP’de diğer programlara göre daha uygulamaya dönük çizgidedir.
19. Edebiyat, AAÖP’de, EDÖP’de ve KAÖP’de beceri alanı olarak yer almaktadır.
20. Edebiyatın beceri alanı olarak yer aldığı programlardan EDÖP’de diğer programlara göre daha uygulamaya dönük çizgidedir.

4.2. İçerik

İçerik, hedeflerin kazandırılması için bir araç olarak değerlendirilebilir; çünkü bir program hazırlanırken önce hedefler belirlenir. İçerikse belirlenen hedeflere uygun olacak şekilde oluşturulur. İçerik hedefleri düzenler ve gruplandırır. Bu düzenleme ve gruplandırma hedeflerin özelliklerine göre oluşturulur. Amaçların özelliklerine göre beceriler ve temalar oluşturulur.

İçerik; çağdaş, bilimsel, ve felsefî bilgi ile çelişmemelidir. Hedefler gibi içerikler de güncel tutulmalıdır. Hedefler güncellendikçe içerik de güncellenmeli ve uyumları sağlanmalıdır. Amaçlar, aynı zamanda diğer alanlarla da çelişmemeli ve ters düşmemelidir. İçerik, eğitim felsefesi ile uyumludur. İçeriği oluşturan becerilerin ve temaların başlıklarına bakıldığında ülkelerin eğitim anlayışları hakkında da bilgi sahibi olunabilir. İçerik aynı zamanda toplumun özelliklerini de yansıtmalıdır. Toplumun kültürel ve yerel özellikleri içeriği oluşturan yapılar arasındadır.

Ana dili öğretim programlarında içeriğin temel ögesi metinler olmuştur. Kazanımlar da metinler üzerinden aktarılmıştır. Metinler, içeriğe uygun olarak seçilir. Seçilen metinler

yalnızca tek bir beceriye, temaya ya da kazanıma uygun değildir. Seçilen metin, birden fazla amaca hizmet eder. Toplumun özelliklerini yansıtır, birden fazla beceri alanını geliştirir ve birden fazla kazanımı öğrencilere aktarır.

4.2.1. Beceriler

Beceriler, öğrencilerde gelişmesi beklenen alanları temsil etmektedir. Beceriler, kazanımlara uygun olarak belirlenir. Kazanımları gruplandırır ve alanlara ayırır. Ana dili öğretim programlarına bakıldığında becerilerin farklılaştığı görülmektedir. Bu durum kazanımların içeriğine ve ağırlığına bağlıdır. Bunun yanında eğitim felsefesi de beceri alanlarının belirlenmesini etkilemektedir.

Tablo 4. 12. Beceriler

Ö.P.	TDÖP	AAÖP	EDÖP	KAÖP	KDÖP	ŞAÖP	YAÖP
BECERİLER	Dinleme	Dil	Sözlü İletişim (1-3)	Sözlü İletişim	Dinleme	Okuma	Dinleme, Okuma ve İzleme
	Konuşma	Edebiyat	Okuma (1-3)	Okuma	Konuşma	Yazma	Konuşma, Yazma ve Sunum
	Okuma	Okuryazarlık	Yazma (1-3)	Yazma	Okuma	Sözlü İletişim	
	Yazma		Sözlü ve Yazılı İletişim (4-9)	Dil Bilgisi	Yazma		
			Metin Okuma (4-9)			Dil Bilgisi	
			Metin Yazma (4-9)			Edebiyat	
			Dilbilgisi (4-9)				

Öğretim programlarında bulunan becerilere bakıldığında farklılıklar görülmektedir. Bunun ilk sebebi kazanımların ağırlıkta olduğu alanlar ikincisiyse program hazırlanırken uygulanan eğitim felsefesidir. Kazanımların, öğrencilere kazandırılmak istenen ya da öğrencilerde geliştirilmek istenen özellikleri aktaran ifadeler olduğu düşünüldüğünde programlarda yer alan beceri alanlarının değişmesi muhtemeldir. Çünkü; eğitim felsefesi, programın hazırlandığı toplumun yapısına ve dünya görüşüne göre değişmektedir. Eğitim felsefesine uygun olarak hazırlanan kazanımların ağırlıkta olduğu alanlarsa becerileri oluşturmaktadır.

Bazı alanlar, uygulanan eğitim felsefesine göre farklı yapılarla programlara girmiştir. Örneğin; Türkçe öğretiminde davranışçı yaklaşımın yetersiz kalmasından dolayı yeni bir sisteme ihtiyaç olduğunun ve bu ihtiyacın 2003 yılında Türkiye'nin PISA'ya katılımıyla somut bir hâle geldiğinin altını çizmiştir. 2005-2006 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu derse yönelik yaklaşımlar büyük ölçüde değişmiştir (Onan, 2014). 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmenin amaçlandığı belirtilmiştir. Dil bilgisi ise bu becerileri tamamlayan bir alan olarak programda yer almıştır. Sever (2011) ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma becerileriyle ulaşıldığını ancak bu becerilerin dil bilgisinden beslendiğini belirtmiştir. Ana dili eğitiminden amaç, günlük hayatta meramını ifade edecek kadar dil öğretmek değildir. Bireyin, ana dilini kusursuz bir şekilde anlaması ve kullanabilmesi için dilin kurallarını doğru öğrenmesi, çeşitli etkenlerden kaynaklanan dil yanlışlarından arınması gerekir. Bunun için de bir dil bilgisi eğitimine ihtiyaç vardır (Aytaş ve Çeçen, 2010).

Dil bilgisi; EDÖP, KAÖP ve KDÖP'de bir beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. TDÖP, AAÖP, ŞAÖP ve YAÖP'de beceri alanı olarak yer almamaktadır. Edebiyat, AAÖP, EDÖP ve KDÖP'de beceri alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. TDÖP, KAÖP ŞAÖP ve YAÖP'de beceri alanı olarak yer almamaktadır.

Edebiyat ve dil bilgisinin beceri alanı olarak yer almadığı programlarda, edebiyat ve dil bilgisi kazanımları diğer becerilerin altında verilmiştir. Bu durum en çok TDÖP'de görülmektedir. Programlarda edebiyat ve dil bilgisi kazanımı özellikle yazma becerisi altında görülmektedir. Bu durum en çok TDÖP'de görülmektedir.

4.2.2. Temalar

Tema, farklı beceri alanlarındaki benzer kazanımların bir araya getirildiği bölümlerdir. Tema, becerilere ve kazanımlara bağlı olarak şekillenmektedir. Öğretim programları hazırlanırken öncelikle kazanımlar ardından kazanımlara uygun olarak beceri alanları ve temalar belirlenir. Temalar, farklı beceri alanlarından benzer kazanımların öğrencilere eş zamanlı aktarıldığı bölümlerdir. Eğitim felsefesi, kazanımların yapısı, beceri alanları gibi değişkenler temaların içeriğini etkilemektedir. Bu değişkenlere bağlı olarak temalara metinler ve etkinlikler eklenmektedir.

İncelenen yedi öğretim programından sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda temalar ele alınmıştır. Programda on altı tema önerisi bulunmaktadır. Bu temalar: *Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası*'dır. Hazırlanan kitaplarda toplam sekiz tema bulunması gerektiği programda belirtilmiştir. Bu temalardan Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temaları her sınıf kademesinde zorunlu tema olarak belirlenmiştir. Kalan beş tema yazarın seçimine bırakılmıştır.

TDÖP'de yer alan temalara ve içeriklerine bakıldığında temaların programın genel yapısına uygun olduğu görülmektedir. Ulusal değerlerin öne çıkarıldığı tema önerileri ağırlıktadır fakat evrensel değerler ve teknolojik yeterliliklerin öne çıkarıldığı tema önerilerine de yer verilmiştir. Bunun yanında her tema için çeşitli konu önerisi de programda yer almaktadır. Bunlara bağlı olarak temalara eklenecek metinler ve etkinlikler belirlenmektedir.

4.3.Eğitim Durumları

Eğitim programı, belirlenen hedeflere ulaşılması için öğretmenin ve öğrencilerin en aktif olduğu ögedir. Program geliştirmenin ve uygulamanın süreç boyutudur. Eğitim durumları, program geliştirmede programın materyal, yöntem, teknik ve öğrenci durumları özelliklerini gösteren ögedir. Bu ögede kazanımlar nasıl aktarılacak, ne zaman aktarılacak, hangi materyaller kullanılacak sorularının cevabı vardır. Bu ögede birçok materyal önerisi sunulabilir. Bunun yanında öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikler gösterilir. Bu süreçte öğretmenin üstleneceği roller de detaylı olarak anlatılır.

Eğitim durumları, hedefler ve içerik gibi programın hazırlandığı eğitim felsefesinden oldukça etkilenmektedir. Eğitim durumları başlığı altında eğitim felsefesine uygun olarak kullanılacak materyaller, yöntem, teknik ve öğrenci durumları ele alınır. Bu felsefeye uygun olarak kazanımların nasıl, ne zaman ve hangi materyallerle aktarılacağı söylenmiştir.

4.3.1. Materyal

Materyal, kazanımın öğrencilere aktarılmasında kullanılan araç ve gereçtir. Kullanılan materyaller kazanımın yapısına uygun olmalıdır. Kazanımın önceki bilgilerin devamı olması

ya da yeni bir bilgi öğretmesi gibi özellikleri materyal seçiminde önemli olmaktadır. Programlarda çeşitli materyaller yer almıştır. Materyallere ve materyal özelliklerine yer veren yalnızca iki program vardır: Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Korece Dersi Öğretim Programı.

TDÖP’de materyaller, “*Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır.*” (TDÖP, 2018) şeklinde ele alınmıştır. TDÖP’de materyal kullanımında özellikle teknolojik cihazlar üzerinde durulmuştur. Materyaller, öğrencilerin kazanımları daha rahat edinmeleri ve günlük yaşama taşınmaları için oldukça gereklidir. Günümüzde teknolojinin yaygınlaşması ve maliyetinin düşük olması eğitimde teknolojik materyallerin kullanımını kolaylaştırmıştır. Ne kadar olumlu yönleriyle kullanılmaya çalışılsa da sınırlılıklarının belirlenmesi gerekmektedir.

TDÖP’de özellikle görsel ve işitsel teknolojik materyallere yer verilmiştir. Etkileşimli tahta ve EBA uygulaması gibi materyaller özellikle sınıf ortamında son derece kullanışlıdır. Etkileşimli tahta ve EBA uygulaması, soyut kazanımların somutlaştırılmasında önemli rol oynamaktadır. Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerle öğrenciler kazanımları günlük hayatlarına taşıyabilmektedir.

KDÖP’de materyaller, “Öğrenme ve Öğretme Metotları” başlığı altında verilmiştir. Eğitim durumlarının farklı konuları bu başlık altında madde madde ele alınmıştır. Materyaller, bu başlık altında “f” maddesi altında iki alt madde olarak verilmiştir.

(f) Öğretmen ve öğrenme materyalleri geliştirilirken aşağıdakilere dikkat edilmelidir.

1) Öğretme ve öğrenme materyalleri, hedeflerin önemi ve öğrenme süreci göz önünde tutularak geliştirilmelidir.

2) Öğretme ve öğrenme materyalleri geliştirilmelidir, böylece öğrencilerin deneyimi, çeşitli ve zengin araçlarla genişletilecektir. Konuşma veya pasajlar, dil materyalleri, eserler ve bunların Korece fenomenleriyle ve aktivite kalıplarıyla ilgili olabilir (KDÖP, 2007).

KDÖP’de materyallerin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Materyallerin kazanımlara ve sürece uygun olarak hazırlanması gerektiği hatırlatılmıştır. Geliştirilecek materyallerin soyut kazanım ve ifadeleri somutlaştırılacağı anlatılmıştır. Becerilere yönelik çeşitli materyal önerileri verilmiştir.

Materyal kullanımına yönelik tavsiyelerde bulunan iki programa bakıldığında;

1. Her iki programda da materyallerin dersin içeriğine uygun olarak oluşturulması vurgulanmıştır.
2. Her iki programda da uygulamaya dönük materyallerin oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.
3. İki programa bakıldığında teknoloji kullanımına ve teknolojik materyallerin kullanılmasına TDÖP’de daha fazla yer verilmiştir.
4. KDÖP’de dil kullanımının metinler üzerinden yapılabileceği ve metinlerin materyal olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

4.3.2. Yöntem ve Teknik

Tablo 4. 13. Yöntem ve Teknik

Ö.P.	TDÖP	AAÖP	EDÖP	KAÖP	KDÖP	ŞAÖP	YAÖP
	Çoklu Yöntem ve Teknik Kullanımı Tavsiye Edilmiştir.			Öğretmenler, Öğrenciyi En İyi Şekilde Teşvik Edecek Öğretme ve Öğrenme Stratejilerini Seçmelidir		Öğrencilerin Bilgi Düzeyleri Etkilidir	Destekleyici Bir Öğrenme Ortamı Yaratmalı
YÖNTEM VE TEKNİK ÖNERİLERİ						Öğrencilerin Öğrenme İhtiyaçları Etkilidir	Yansıtıcı Düşünce ve Eylemi Teşvik Edilmeli
						Didaktik Kombinasyonlar Dahil Edilir (Grup Çalışması, Bireysel, Köşeler) ve Çeşitli Malzemeler (Görsel ve Maketler)	Yeni Öğrenmenin Uygunluğu Arttırılmalı
						Öğrenciler Farklı Şekillerde Değerlendirilir ve Çoklu Ödevler Verilir	Önceki Öğrenmelerle Bağlantı Kurulmalı
						Öğrencilerin Öz güvenleri Geliştirilir	Öğrenmek İçin Yeterli Fırsatlar Sağlanmalı
						Parça Üzerinde SistematiK Çalışma ve Bol Egzersiz Teşvik Edilir	Öğretme-Öğrenme İlişkisi Araştırılmalı

Yöntem ve teknik, kazanımların öğrenciye aktarılmasında izlenen yoldur. Yöntem ve teknik seçimi, birçok nedene bağlı olarak değişmektedir. Öncelikli nedenlere öğrenci hazırbulunuşluğu, kullanılacak materyaller, kazanım özellikleri, öğretimin yapıldığı ortam gibi özellikler sıralanabilir. Bu nedenle yöntem ve tekniklerin seçimi öğreticilere bırakılmıştır.

Öğretim programlarına bakıldığında yöntem ve tekniklerin öneri olarak yer aldığı görülmektedir. Bu durum, öğretim programlarının yapısından ve içeriğinden kaynaklanmaktadır. Yöntem ve teknikler, TDÖP’de “Çoklu yöntem ve teknik kullanımı tavsiye edilmiştir.” şeklinde ele alınmıştır. Yani farklı durumlarda farklı yöntem ve teknikleri kullanılabileceği ve bu seçimin öğreticiye bırakıldığı söylenmiştir. KAÖP’de “Öğretmenler, öğrenciyi en iyi şekilde teşvik edecek öğretme ve öğrenme stratejilerini seçmelidir.” şeklinde ele alınmıştır. Yani yöntem ve teknik seçimi, uygun durumlarda uygun yöntem ve tekniğin seçilmesi amacıyla öğreticilere bırakılmıştır. ŞAÖP’de ve YAÖP’de yöntem ve teknik konusu diğer programlara göre daha detaylı olarak ele alınmıştır. Yöntem ve tekniklere programlarda maddeler halinde yer verilmiştir. ŞAÖP’de yer alan yöntem ve teknik maddeleri:

- Öğrencilerin bilgi düzeyleri etkilidir,
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları etkilidir,
- Didaktik kombinasyonlar dahil edilir (grup çalışması, bireysel, köşeler) ve çeşitli malzemeler (görsel ve maketler),
- Öğrenciler farklı şekillerde değerlendirilir ve çoklu ödevler verilir,
- Öğrencilerin özgüvenleri geliştirilir,
- Parça üzerinde sistematik çalışma ve bol egzersiz teşvik edilir.

YAÖP’de yer alan yöntem ve teknik maddeleri:

- Destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmalı
- Yansıtıcı düşünce ve eylem teşvik edilmeli
- Yeni öğrenmenin uygunluğu arttırılmalı
- Önceki öğrenmelerle bağlantı kurulmalı
- Öğrenmek için yeterli fırsatlar sağlanmalı
- Öğretme-öğrenme ilişkisi araştırılmalı

ŞAÖP’de ve YAÖP’de yöntem ve tercih seçimi diğer programlarda olduğu gibi yine öğreticilere bırakılmıştır. Fakat diğer programlardan farklı olarak, yöntem ve tekniğin

seçiminde nelerin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. AAÖP, EDÖP ve KDÖP’de yöntem ve tekniklere yer verilmemiştir.

4.3.3. Bireysel Farklılıklar

Tablo 4. 14. Bireysel Farklılıklar

Ö.P.	TDÖP	AAÖP	EDÖP	KAÖP	KDÖP	ŞAÖP	YAÖP
	Bireysel farklar önemlidir.				Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarını Dikkate Alan Öğretmen, Çeşitli Öğretim ve Çalışma Materyalleri Geliştirecektir.	Her Bir Öğrenciyi Saygıyı Teşvik Edin	
BİREYSEL FARKLILIKLAR	Ölçme değerlendirmede bireysel farklara dikkat edilmeli					Öğrenmenin Anlamlı Bir Şekilde Geliştirilmesini Sağlayın	
	Öğrenme-öğretme yaklaşımları bireysel farklara uygun olmalı					Tüm Öğrencilerin Öğrenme Hedeflerine Ulaşmasını Sağlamaya Çalışın.	

Her birey özeldir ve kendine ait özellikleri vardır. Bu nedenle bireylerin öğrenmeleri de farklıdır. Her birey farklı yöntem ve teknikle ve farklı sürelerde öğrenir. Öğretim programlarından yalnızca üçünde bireysel farklılıklara değinilmiştir: TDÖP, KDÖP, ŞAÖP.

TDÖP’de, bireysel farklılıklara dikkat çekilmiş; öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının bireysel farklılıklara uygun olarak oluşturulması söylenmiştir. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme aşamasında da tek tip ölçme ve değerlendirme değil bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir ölçme ve değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiği söylenmiştir. KDÖP’de, öğretmenin bireysel farklılıklara dikkat etmesi gerektiği söylenmiş ve bu farklılıklara uygun olarak öğretimin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Bireysel farklılıklar, ŞAÖP’de öğrencinin hedeflerini gerçekleştirme yolunda önüne çıkan engellerin kaldırılması şeklinde ele alınmıştır. Öğrenciler, istenilen hedeflere farklı sürelerde varacaktır. Bu nedenle ŞAÖP’de bireysel farkların göz önünde tutularak eşitsizliklerin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Tüm öğrencilerin, mümkünse tüm öğrenme hedeflerine ulaşması hedeflenmiştir. ŞAÖP’de aynı zamanda bireysel farklılıklar duyuşsal olarak da ele alınmıştır. Duyuşsal anlamda bireysel farklara saygılı olmak gerektiği söylemiştir.

Bireysel farklara yer veren üç programa bakıldığında, ŞAÖP’de diğer programlara göre daha detaylı bilgi yer almaktadır. TDÖP’de ve KDÖP’de, öğretim programının bireysel farklılıklara uygun olarak hazırlanması gerektiği belirtilmiştir fakat ŞAÖP’de hazırlanacak programın detaylarına da yer verilmiştir. Örneğin ŞAÖP’de mümkünse tüm hedeflere ulaşılması gerektiği ve duyuşsal özelliklerinin de geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

4.4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, ulaşmak istenen hedeflerin ne kadarına ulaşıldığını gösteren uygulamadır. Öğretim programlarının son halkasını oluşturan ölçme değerlendirme, programın hazırlandığı eğitim anlayışına uygun olmalıdır. Öğretim programının yapısına uygun olmayan ölçme değerlendirme uygulamaları, ilk üç aşamadaki tüm yapılanların anlamsız kalmasına neden olur.

4.4.1. Ölçme Araçları

Ölçme ve değerlendirmenin ilk basamağını ölçme araçları oluşturmaktadır. Hedeflerin ne kadarına ulaşıldığının cevabını verir. Ölçme araçları, eğitim programını hazırlayan anlayışa uygun olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme araçları öğrencinin tek bir yönüne odaklanmayıp öğrencide geliştirilebilecek tüm yönleri odaklanmalıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları önemlidir.

Öğretim programlarında ölçme değerlendirme bölümlerinde ölçme araçları önerileri bulunmaktadır. Yalnız üç programda ölçme değerlendirme bölümüne ve ölçme araçları önerilerine yer verilmiştir: TDÖP, KDÖP, ŞAÖP.

TDÖP’de ölçme ve değerlendirme yapılırken kullanılabilecek bazı ölçme araçları tavsiye edilmiştir. *“Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve*

değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır.” ve “4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.” (TDÖP, 2019).

TDÖP’de özellikle alt sınıflarda süreç değerlendirilmesi öne çıkarılmıştır. Bu nedenle süreç odaklı ölçme araçları önerilmiştir. Bu durum üst sınıflarda süreç ve sonuç performanslarının birlikte değerlendirilmesi olarak değişmiştir. Bu nedenle de süreç ve sonuç performansının ölçülebileceği ölçme araçları tavsiye edilmiştir.

KDÖP’de ölçme ve değerlendirme yapılırken uygun ölçme ve değerlendirme aracının seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. *“Değerlendirilecek kazanımın yapısına ve içeriğine uygun olacak şekilde çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları kullanılır.”* (KDÖP, 2007). Ölçme ve değerlendirme araçları belirlenirken ölçülecek beceri ya da kazanımın yapısı ve içeriği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle KDÖP’de ölçme aracı belirlenirken ölçülecek beceri ya da kazanımın yapısının ve içeriğinin önemli olduğu belirtilmiştir.

KDÖP’de ölçme ve değerlendirme araçlarının da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. *“Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin başarılarını ve Korece dersinin gelişimini göstermelidir. Ayrıca değerlendirme sonuçları değerlendirme araçlarını geliştirmek için kullanılabilir.”* ve *“Sadece öğrenciler değil öğretme ve öğrenme yöntemleri ve ölçme araçları da değerlendirilmelidir.”* (KDÖP, 2007). Bu iki maddede ölçme ve değerlendirme araçlarının değiştirilip geliştirilebileceği söylenmiştir.

ŞAÖP’de ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrencilerin yaratıcılıklarının da geliştirilmesi ve ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir. *“Değerlendirmeler, öğrencilerin fikirlerini açık şekilde ifade edebileceği açık uçlu sorularla yapılabilir.”* (ŞAÖP, 2016). Açık uçlu sorular, öğrencilerin yaratıcılığının en fazla görüldüğü soru tarzlarıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede açık uçlu soruların kullanımı ŞAÖP’de önemli bir yer tutmuştur.

ŞAÖP’de farklı değerlendirme türlerinin kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. “Değerlendirme türleri (tanımlayıcı, düzey belirleyici ve biçimlendirici) kullanılır. Sonuçları dikkate alınır.” (ŞAÖP, 2016). Bununla birlikte değerlendirme sonuçlarının doğruluğunun ölçülmesine de programda yer verilmiştir. “Değerlendirme sonuçlarının doğru olup olmadığının kontrolü sağlanmalıdır.” (ŞAÖP, 2016). Farklı değerlendirme türleri, öğretimin farklı aşamalarında yapılmaktadır. Tanımlayıcı değerlendirme, öğretimin başında seviye tespiti için; düzey belirleyici değerlendirme, öğretim devam ederken süreci yönetmek için; düzey belirleyici ve biçimlendirici değerlendirme, öğretimin sonunda karar vermek için kullanılır. Bu nedenle farklı değerlendirme türlerinin kullanımı önemlidir. Ayrıca yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarının doğruluğunun saptanması da önemlidir.

Ölçme araçlarına yer veren üç programa bakıldığında en zayıf programın TDÖP olduğu görülmektedir. TDÖP’de sınıf düzeylerine uygun olarak farklı ölçme araçları kullanılabileceği belirtilmiştir. KDÖP’de ölçme ve değerlendirme yapılırken araçların konuya, beceriye ve hedefe uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Bu özelliklerden dolayı ölçme ve değerlendirme araçlarının özellikleri bakımından KDÖP, TDÖP’den daha iyi hazırlanmıştır. ŞAÖP, bu üç program arasında ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanışı bakımından en güçlü programdır. ŞAÖP’de ölçme araçlarının özellikleri detaylı olarak ele alınmıştır.

4.4.2. Değerlendirme Türleri

Değerlendirme; sonucu, süreci ya da sonucu ve süreci birlikte ele alabilmektedir. Üç öğretim programında bu değerlendirme türleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Bu öğretim programları: TDÖP, KDÖP, ŞAÖP’dir. Bu öğretim programlarında sonucun ve sürecin birlikte ele alınıp değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum TDÖP’de “Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.” ve “Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.” (TDÖP, 2019) şeklinde ele alınmıştır. KDÖP’de bu durum “Ölçme ve değerlendirme, hem süreci hem de sonucu gösterebilmelidir bu nedenle ölçmenin belli aralıklarla yapılması ve öğrencinin süreç içerisindeki performansının da belirlenmesi önemlidir.” (KDÖP, 2007). ŞAÖP’de bu durum

“Değerlendirme sadece sonucu değil öğrencinin bunu elde etmek için gösterdiği performans sürecinin sonucunu da göstermelidir.” (ŞAÖP, 2016).

4.4.3. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Paylaşılması

Ölçme ve değerlendirme sonuçları, hedeflenen sonuçlara ulaşıp ulaşılamadığını gösterir. Bu sonuçların öğrencilerle, öğrencilerin aileleriyle ve öğrencinin diğer öğretmenleriyle paylaşılması; yapılan ölçme ve değerlendirmenin tamamlanabilmesi ve eksiklerin giderilmesi için gereklidir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının paylaşılmasından, üç öğretim programında bahsedilmiştir. Bu öğretim programları: KDÖP, ŞAÖP ve KAÖP’dir.

Bu programlarda yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilerle, öğrencilerin aileleriyle ve diğer öğretmenlerle paylaşılması gerektiği vurgulanmıştır. Paylaşılan sonuçlar neticesinde öğretimin daha iyi planlanması ve yürütülmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile PISA’da okuma becerileri alanında kendi kıtalarında birinci olan Avustralya, Estonya, Kanada, Kore, Şili ve Yeni Zelanda ana dili öğretim programları, programın öğeleri olan; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Uluslararası eğitim uygulamalarında başarılı olmuş ülkelerin ana dili öğretim programları ile TDÖP’nin karşılaştırıldığı çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. TDÖP’nin ve diğer programların özelliklerine bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bu bölümde bu bulgulardan hareketle TDÖP’nin diğer programlara göre yeterli veya yetersiz olduğu bölümler incelenmiştir.

5.1.1. Programlarda Hedef Bölümü

Öğretim programları, farklı bakış açılarıyla hazırlanabilmektedir. İncelenen yedi öğretim programına bakıldığında bu durum belirgin bir şekilde görülmektedir. Özellikle programın gideceği yönü çizen hedefler bölümü yedi programın en çok ayrıştığı nokta olmuştur. Bu bölümlerde genellikle ülkelerin eğitim politikaları ve dünya görüşleri önemli olmuştur. Bu nedenle programlarda hedefler bölümünde pek çok farklılık göze çarpmaktadır.

İncelenen yedi öğretim programında da genel amaçlar bölümüne yer verilmiştir. TDÖP ve EDÖP, genel amaçların en kapsamlı hazırlandığı programlardır. Bu programlarda genel amaçlar diğer programlara göre daha anlaşılır ve açıklayıcı olmuştur. Bununla birlikte ulusal ve evrensel değerlere yer verilip vurgu yapılması, diğer programlardan farklı olarak görülmektedir. Genel amaçlar bölümünde, edebiyat birikimine veya metin bilgisine yer vermeyen tek program YAÖP’dir. Diğer tüm programlarda edebiyat birikimine veya metin bilgisine yer verilmiştir.

Araştırmaya kaynaklık eden yedi programdan sadece üç programda yetkinliklerden bahsedilmiştir. Bunlar: TDÖP, EDÖP ve YAÖP'dir. Bu üç programdaki yetkinliklere bakıldığında, TDÖP'nin ve EDÖP'nin örtüştüğü görülmektedir. Bununla birlikte bu üç programda yetkinlikler bölümünde ortak tek bir madde bulunmaktadır. Dijital yetkinlik ve bilim ve teknoloji yetkinliği TDÖP'de ve EDÖP'de yetkinlik olarak yer almaktadır.

İncelenen programlardan sadece üçünde değerler bölümüne yer verilmiştir. Bunlar: TDÖP, EDÖP ve YAÖP'dir. Değerler bölümündeki maddelere bakıldığında hemen hemen tüm maddelerin birbirinden farklı olduğu göze çarpmaktadır. TDÖP'de yer alan değerlerin diğer programlardan farklı olarak ulusal ve evrensel değerlere daha fazla vurgu yaptığı görülmektedir. TDÖP'de “dijital” ya da “teknoloji” değerlerine yer verilmemiştir. EDÖP'de ve YAÖP'de bu iki kavram değerler arasında yer almaktadır. Değerler başlığındaki tüm maddeler incelendiğinde, TDÖP'de sosyal gelişimin desteklendiği ve bir dünya vatandaşı özelliklerinin kazandırılması amaçlandığı görülmektedir. EDÖP'de ve YAÖP'de daha çok bireysel gelişimin desteklendiği görülmektedir.

Öğretim programlarında en önemli nokta kazanımlar bölümü olmuştur. İncelenen yedi öğretim programında da kazanımlar bölümü farklı anlayışlarla oluşturulmuştur. TDÖP'de beceriler bölümü dört temel beceri dediğimiz “dinleme, konuşma, okuma, yazma” becerileri üzerine kurulmuştur. TDÖP'den yola çıkılırsa; AAÖP'de bu dört temel beceri “dil” becerisi olarak tek bir beceri altında verilmiş ve buna ek olarak dil ve edebiyat becerileri eklenmiştir. AAÖP'de dil becerisi tamamlayıcı bir beceri olarak görülmüştür. Dört temel becerinin birbirini tamamladığı ve geliştirdiği düşünülerek dil becerisi altında dört beceriye ait kazanımlar hazırlanmıştır. Dil becerisi aynı zamanda dil ve edebiyat becerilerini de destekler niteliktedir. Yıldız'a (2015) göre AAÖP'de TDÖP'den farklı olarak dili doğru ve bilinçli kullanmanın yanında iletişim becerisi kazandırılması da amaçlanmıştır. Fakat dört temel becerinin tek bir beceri altında verilmesi bunu pek olanaklı kılmamaktadır. Aynı zamanda bu durum programın uygulayıcısı açısından da kullanılabilir değildir. Farklı ihtiyaçları olan öğrencileri farklı becerilere ya da kazanımlara yönlendirmesi oldukça zordur. Bunun yanında dil ve edebiyat alanlarının ayrı birer beceri olması ve diğer beceri ile uyumlu olması önemli bir nokta olmuştur. TDÖP'den farklı diğer bir nokta olarak AAÖP'de daha çok uygulama üzerinde durulmuş olmasıdır. Dil ve edebiyat becerilerinin kazanımları uygulamaya yönelik hazırlanmıştır.

EDÖP’de ilk üç sınıf düzeyinde “sözlü iletişim, okuma, yazma” becerileri yer almaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri “sözlü iletişim” becerisi altında ele alınmıştır. Dördüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan sınıf düzeylerinde “sözlü ve yazılı iletişim, metin okuma, metin yazma, dil bilgisi” becerileri yer almaktadır. Sözlü iletişim, dinleme ve konuşma becerilerini kapsamaktadır. Yaş grubu dikkate alındığında öncelikli hedefin bu beceriler olması gerekmektedir. Fakat öncelik okuma ve yazmaya verilmiştir. Programa bakıldığında öğrencilerin bu becerileri üst sınırdaki kullanabildiğinin varsayıldığı görülmektedir. Bu durum listelenen kazanımlarda da görülmektedir. Avan ve Kalenderoğlu (2000), özellikle ikinci sınıf ve üçüncü sınıf düzeylerinde bu durumun kendini ifade etme ve farkındalık açısından bir avantaj olduğunu belirtmiştir. Dördüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan becerilere bakıldığında dört temel becerinin “sözlü ve yazılı iletişim” becerisi altında verildiği görülmektedir. İlk üç sınıf düzeyinde ayrı tutulan okuma ve yazma kazanımları da artık kazandırılmış olarak görülüp “metin okuma, metin yazma” becerileri ile üretme aşamasına geçilmiştir. EDÖP, öğrencilerin becerilerini üst seviyede kullanabilmelerine yönelik hazırlanmıştır.

KAÖP’de sözlü iletişim, okuma, yazma ve dil bilgisi becerileri yer almaktadır. Dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim becerisi altında toplanmıştır. TDÖP’den bir diğer farkı dil bilgisi alanının bir beceri olarak verilmesidir. Diğer becerilerde verilen kazanımlardan bazıları dil bilgisi becerisini desteklemektedir.

KAÖP, TDÖP gibi sarmal yapıda hazırlanmıştır. KAÖP’de farklı olarak her sınıf düzeyi için gerçekleşmesi beklenen genel hedefler verilmiştir. Böylelikle sınıf seviyelerinde ortalama başarı durumlarının yükseltilmesi hedeflenmektedir. Genel beklentilere uygun olarak kazanımlar listelenmiştir. Bazı kazanımlar farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanmıştır. Bu durum TDÖP’de de görülmektedir.

Programların yapısına bakıldığında her iki program da uygulamaya yönelik hazırlanmıştır. Bununla birlikte dilin sadece iletişim amaçlı değil her alanda kullanımı hedeflenmiştir. Yıldız (2015) da yaptığı çalışmada KDÖP’de aynı durumdan bahsetmiştir. Dilin sadece iletişim amaçlı kullanılmadığı TDÖP’de de yer almıştır. Özellikle kültür aktarımı rolü üzerinde sıkça durulmuştur.

KAÖP’de ve TDÖP’de eğitimde teknolojinin etkin kullanılması, öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Halat ve Çoşkun (2017) da yaptıkları çalışmada 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerinin her iki programda benzer şekilde ve yeterli olduğunu söylemiştir. KAÖP’de teknoloji becerileri ve teknolojik yeterliliklerle ilgili kazanımlar, dil bilgisi dışında üç beceri alanında da verilmiştir. TDÖP’de bu durum yetkinliklerden başlayarak kazanımlara kadar her alanda vardır. TDÖP, teknolojik yeterlilikler bakımından daha üstün görünmektedir.

KDÖP, diğer programlara göre oldukça kapsamlı; buna rağmen sade ve uygulanabilir bir program olmuştur. Beceriler bölümü; dört temel dil becerisi, edebiyat ve dil bilgisi alanlarından oluşmaktadır. Edebiyat ve dil bilgisi alanları TDÖP’den farklı olan bölümleridir.

KDÖP ve TDÖP, hazırlanan anlayış ve yapı itibarıyla birbirine eş iki program özelliği taşımaktadır. Bu durum programların geneli için geçerliken özellikle iki programda da ortak olan beceri alanlarında daha belirgindir. KDÖP’de ve TDÖP’de bilgi yönetimi, beceri alanlarına dağılmıştır. Yıldız (2015), yaptığı çalışmada KDÖP’de ve TDÖP’de bilgi yönetimine ait kazanımların çeşitli beceriler altında yer aldığını belirtmiştir. Bu durum teknoloji yeterliliklerinde de görülmektedir. Eğitimde teknolojinin etkin kullanılması, KDÖP’de ve TDÖP’de çeşitli beceri alanlarının kazanımlarında karşımıza çıkmaktadır.

ŞAÖP’de dört temel beceri programda yer almıştır. EDÖP’de ve KAÖP’de dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim başlığı altında tek bir beceri halinde verilmişti. Aynı durum ŞAÖP’de de görülmektedir. ŞAÖP’de dört temel dil becerisi, sözlü iletişim, okuma ve yazma beceri alanları olarak ayrılmıştır. Bu durum öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına neden olabilmektedir.

ŞAÖP’de ve TDÖP’de öğrencilerin dili öğrenmesinin yanında uygulaması da hedeflenmiştir. Bu konuda hazırlanan kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda TDÖP’nin daha başarılı olduğu söylenebilir. TDÖP’de her beceri alanında uygulamaya yönelik kazanımların sayısı da oldukça fazladır.

YAÖP ve TDÖP, öğrenciyi merkeze alan bir yapıda hazırlanmıştır. Kazanımlar da buna uygun olarak öğrenci merkezli ve uygulamaya yönelik hazırlanmıştır. Fakat TDÖP’de beceriler beceri temelli yaklaşımla hazırlanmışken YAÖP’de beceriler anlam ve yapı öğretimi

üzerine kurulmuştur. Yaman ve Göçen (2015) de yaptıkları araştırmada aynı sonuca ulaşmışlardır. Bu durum kazanımların aktarılmasında da farklılıkları meydana getirmiştir.

YAÖP’de iki başlık altında altı beceriye yer verilmiştir. Bu durum, belli bir beceri alanında eksikliği olan öğrencinin özellikle o alanda yoğunlaşmasını güçleştirecektir. Farklı beceri alanlarının kazanımlarının aynı başlık altında verilmesi aynı zamanda becerilerin ilettilmesi için de sorun oluşturabilmektedir. YAÖP, sarmal yapıda hazırlanmış bir program olmasına rağmen beceri alanlarının kazanımlarının aynı başlık altında verilmesi becerilerin geliştirilmesinde de sorun olabilmektedir. TDÖP, bu konuda YAÖP’den ayrılmaktadır. TDÖP’de daha önce de söylendiği üzere dört beceri alanı ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Böylelikle beceri alanlarının öğretilmesi ve geliştirilmesi daha mümkün hale gelmiştir.

YAÖP’de kazanımlara bakıldığında dilin bir bütün halinde öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu nedenle kazanımların yapılarının TDÖP’den farklı olduğu söylenebilir. TDÖP’de kazanımlar; becerinin sadece öğretilmesi, genişletilmesi ya da uygulanması için oluşturulmamıştır. Aynı zamanda dilin sosyal boyutunun da kullanımı amaçlanmıştır. YAÖP’de dilin sosyal boyutuna yer verilmemiştir. Sadece bir iletişim aracı olduğunun altı çizilmiş ve etkin kullanımın önemli olduğu belirtilmiştir.

5.1.2. Programlarda İçerik Bölümü

Programların içerik bölümleri, programların eğilimine göre farklılık göstermiştir. Bazı programlarda beceriler iki başlık altında verilirken bazı programlarda beceriler yedi başlık altında verilmiştir. Bu durum eğitim uygulamalarının farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin EDÖP’de yedi farklı beceri listelenmiştir. Bunlar sınıf seviyesine göre farklılık gösterebilmektedir ve öğrencinin ihtiyacına göre şekillenmektedir. EDÖP’de daha çok konunun kavratılması ve uygulamalarla pekiştirilmesi yolu izlenmektedir. Diğer tarafta YAÖP’ye bakıldığında iki farklı becerinin listelendiği görülmektedir ve sınıf seviyeleri değişse de beceriler aynı kalmaktadır. YAÖP’de uygulamayı gerçekleştirebilecek kadar bilginin verilmesi kalanın uygulama esnasında keşsettirilmesi yolu izlenir.

AAÖP’de üç farklı beceri listelenmiştir. Dört temel beceri, dil ve okuryazarlık olmak üzere iki başlık altında verilmiştir. Edebiyat da ayrı bir beceri olarak ele alınmıştır. AAÖP’de dil uygulamaları yoğunlukta olup öğrencilerin aktif olduğu bir dil öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. Özellikle dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde durulmuştur.

EDÖP, incelenen programlar arasında beceri çeşitliliği en fazla olan programdır. Sınıf seviyelerine göre beceriler ve beceri sayıları değişmektedir. Öğrencilerin dönemsel ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Fakat EDÖP’de uygulamaya geçilmesi için öğrencilerin neredeyse tüm kazanımları gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu durum ortalamanın üzerindeki öğrenciler için bile yeterince uygulama görememelerine neden olmaktadır.

KAÖP’de beş beceri alanı listelenmiştir. Sözlü iletişim, okuma, yazma ve dil bilgisi olarak bölümlere ayrılmıştır. Dil öğretimi, öğrenciyi dünya vatandaşı olarak yetiştirmede ilk adım olarak görülmektedir. Bu nedenle dilin sosyal özelliklerinin üzerinde durulurken dil bilgisi öğretimi diğer becerileri destekler nitelikte yoğun olmayan düzeylerde verilmiştir.

KDÖP’de dört temel dil becerisi ile edebiyat ve dil bilgisi becerilerine yer verilmiştir. KDÖP, öğrenmenin ve uygulamanın konu ve şartlar bağlamında en uygun dağıtıldığı programdır. Bu durum tüm beceri alanlarında geçerlidir. Kimi kazanımlar için önce bilginin öğretilmesi sonra uygulatılması gerekirken kimi kazanımlar için önce küçük uygulamalar ile kavratma daha sonra öğretme ve detaylı uygulama formülleri görülmektedir. 2016 yılında yaptıkları çalışmada Halat ve Çoşkun (2016) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Hatta o çalışmada kazanımların dört farklı aşamadan geçerek kazandırıldığı söylenmiştir.

ŞAÖP’de sözlü iletişim, okuma ve yazma kazanımları listelenmiştir. İspanyolca’nın etkin kullanılması için hazırlanmış bir program olduğu belirtilmiştir. Sadece ülke içinde ve İspanyolca ile değil tüm dünya ve dünya dilleriyle iletişim kanallarının kurulması gerektiği söylenmiştir. ŞAÖP’de beceriler önce öğretilmiş daha sonra basit uygulamalar ile bu becerilere gerçeklik kazandırılmıştır. Öğretimin ve uygulamanın eş zamanlı olduğu alanlar da olmuştur.

YAÖP’de iki beceri alanı listelenmiştir fakat altı ayrı beceri söz konusudur. YAÖP’de dil, bir araç olarak görülmüştür. Çevrenin keşfedilmesinde, insanlarla iletişimde ve problemlerin çözümünde dil bir araç olarak kullanılmıştır. Nitekim, 2015 yılında yaptıkları çalışmada Yaman ve Göçen (2015) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durum öğrencilerin dili gerçek ortamlarında görmelerini ve gerçek pratiklerle öğrenmelerini kolaylaştırır. Fakat toplumun tüm bireyleri dili etkili ve doğru kullanamadığı için yanlış öğrenmeler de gerçekleşebilir.

TDÖP, dört temel becerinin yer aldığı bunun yanında dil bilgisi ve edebiyat alanlarının bu becerilerle desteklendiği bir program olmuştur. TDÖP’de beceriler oldukça sade ve anlaşılır düzeyde hazırlanmıştır. Becerilerin kazandırılması genellikle uygulama temeline oturtulmuştur. Bu yolda metinler, görseller, deyimler ve atasözleri gibi öğrencinin dil becerisini geliştirecek materyaller araç olarak kullanılmıştır.

TDÖP’de her öğrencinin aynı yolla öğrenmemesi gözden kaçan nokta olmuştur. Yani TDÖP’de neredeyse tüm becerilerde ve kazanımlarda aynı yol gösterilmiştir. Aslında farklı öğrencilerin olabileceği programda vurgulansa da bu durum kazanımların hazırlanmasında ve aktarılmasında görülmemektedir. Kazanımların da tek bir boyutta hazırlanması bizi tek tip öğrenci modeli eğitime götürmüştür. Hedefler aynı, eğitim süreci aynı ve sonuçlar aynı olmuştur.

TDÖP’de bir başka eksik, dil bilgisi ve edebiyat alanlarının birer beceri alanı olarak yer almamasıdır. Dil bilgisine yönelik kazanımlar, programda genellikle okuma ve yazma becerileri altında verilmiştir. Edebiyat alanına yönelik kazanımlarsa daha çok okuma alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu iki alanın farklı beceri alanları içinde yer alması hem o alanın kendisine zarar verirken hem de bu alanların yeterince aktarılamamasına neden olmaktadır.

5.1.3. Programlarda Eğitim Durumları Bölümü

Eğitim durumları, programın dört temel ögesinden biridir fakat programlarda amaçlar ya da içerik kadar öne çıkarılmamıştır. Tüm programlarda bu durum göze çarpmaktadır. Eğitim durumları programlarda farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Bazı programlar yöntem ve teknik üzerinde dururken bazı programlar materyaller üzerinde durmuştur. Bireysel farklılıklara da dikkat çekildiği görülmektedir.

AAÖP’de eğitim durumlarına ilişkin bilgiler belli bir başlık altında verilmemiştir. Diğer başlıklar anlatılırken eğitim durumlarına ilişkin bilgilerden ve önerilerden bahsedilmiştir. AAÖP’de yöntem ve teknik tavsiyelerinde konuya uygun olarak seçilmesi öğreticiye bırakılmıştır. Materyal seçimi, somutlaştırmaya dayalı ve konuya uygun olarak seçimi yine öğreticiye bırakılmıştır. Bireysel farklılıklar AAÖP’de yer almamıştır. EDÖP’de de AAÖP gibi eğitim durumlarına ilişkin bilgiler belli bir başlık altında verilmemiştir. EDÖP’de, AAÖP’den farklı olarak bireysel farklılıklar dikkate alınmış ve önemsenmiştir. KAÖP’de eğitim durumları ayrı bir başlık altında verilmiştir. Yöntem ve teknikler konusunda

seçim öğretmene bırakılmıştır. Aynı durum bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda da vardır. KDÖP’de eğitim durumları ayrı bir başlık altında verilmiştir ve yoğun olarak materyal seçimi üzerinde durulmuştur. Yöntem ve teknik ile bireysel farklılıklara da yer verilmiştir. Bakıldığında KDÖP’de yapılandırmacı yaklaşım yakalanmaya çalışılmıştır.

ŞAÖP’de, YAÖP’de ve TDÖP’de eğitim durumları ögesine detaylı olarak yer verilmiştir. Farklı yöntem ve teknikler tavsiye edilmiş, bireysel farklılıklara dikkat çekilmiş ve materyal kullanımına ilişkin bilgiler verilmiştir. AAÖP, EDÖP, KAÖP ve KDÖP yapılandırmacı yaklaşıma yakın durmuşlardır fakat ŞAÖP, YAÖP ve TDÖP yapılandırmacı yaklaşımı tam olarak benimsemeye çalışan programlar olarak görülmektedir. Aradaki fark yapılandırmacı yaklaşımın her alanda görülmesi her konunun yapılandırmacı yaklaşımla işlenmesi gibi yanlış bir anlayıştır. AAÖP, EDÖP, KAÖP ve KDÖP yapılandırmacı yaklaşımdan faydalanmışlardır. Program bunun üzerine kurulmamıştır fakat ŞAÖP, YAÖP ve TDÖP bunun tersi olarak yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulmuştur. AAÖP, EDÖP, KAÖP ve KDÖP’de öğreticiye serbestlik tanınırken ŞAÖP, YAÖP ve TDÖP’de öğretici programdan seçmek zorunda bırakılmıştır.

5.1.4. Programlarda Ölçme ve Değerlendirme Bölümü

Öğretim programlarında ölçme değerlendirme bölümlerinde ölçme araçları önerileri bulunmaktadır. Yalnız üç programda ölçme değerlendirme bölümüne ve ölçme araçları önerilerine yer verilmiştir: TDÖP, KDÖP, ŞAÖP. Ölçme ve değerlendirme ögesinin ele alındığı bu üç programlarda farklı özellikler üzerinde durulmuştur. TDÖP’de ölçme ve değerlendirme bölümünde genellikle ölçme araçları üzerinde durulmuştur. Tep tip bir ölçme aracı kullanılmaması gerektiği söylenmiştir. KDÖP’de ölçme araçlarından uygun olanın kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda KDÖP’de ölçme ve değerlendirme araçlarının da değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yani ölçme değerlendirme araçlarının doğru sonuçlar veremeyeceği söylenmiştir. Bu nedenle önemli olan öğreticinin inisiyatifidir. ŞAÖP’de ölçme ve değerlendirme yapılırken öğrencilerin yaratıcılıklarının da geliştirilmesi ve ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir.

TDÖP, ölçme ve değerlendirme bölümüne yer veren üç program arasında en kötü program denebilir. Yine yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak önerilen ölçme ve

değerlendirme araçlarıyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunulmamış yalnızca kullanılması tavsiye edilmiştir.

5.2. Öneriler

Milli ve manevi değerleri öne çıkardığından ve bir toplumsal yapıya ve tarihsel geçmişe sahip olduğundan TDÖP’de millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerin güçlendirilmesine vurgu yapılmıştır. Evrensel değerleri ön plana çıkaran yetkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin ana dillerini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli kazanımlara yer verilmiş ve bu kazanımların derslerde nasıl ele alınması gerektiği, nasıl değerlendirileceği anlatılmıştır. Fakat kıta birincilerinin programlarına bakıldığında TDÖP’nin eksiklerinin olduğu görülmektedir. Bu eksikler daha önce dile getirilmiştir. Bu eksiklerin giderilmesi, ana dili öğretiminin daha verimli hale getirilmesi ve ülkemizi uluslararası eğitim uygulamalarında daha üst sıralarda görülmesi amacıyla çözüm önerileri sunulacaktır.

1. TDÖP’de ve yetkinliklere yer verilen diğer iki programda da kişinin bireysel olarak gelişimi hedeflenmiştir. Sosyal ve toplumsal yetkinliklere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Programlarda yetkinlikler bölümünde sosyal ve toplumsal yetkinliklerin ağırlığının artırılması önerilmektedir.
2. TDÖP’de değerler bölümünde yer alan maddelerin ulusal ve evrensel değerler olduğu görülmektedir. Öğrencinin kişisel gelişimiyle ve öğrenmesiyle ilgili maddelere yer verilmemiştir. Değerler bölümünde öğrencinin kişisel gelişimini ve öğrenmesini olumlu etkileyecek maddelere yer verilmesi önerilmektedir.
3. Beceri alanlarına bakıldığında TDÖP’de dil bilgisi alanının bir beceri alanı olarak yer almadığı görülmektedir. Dil bilgisi, TDÖP’de de bir beceri alanı olarak yer alması önerilmektedir. Fakat kurallar yığını olarak değil; kelimeye, cümleye veya paragrafa kattığı anlamlar bakımından ele alınabilir.
4. Beceri alanlarına bakıldığında TDÖP’de edebiyat alanının bir beceri alanı olarak yer almadığı görülmektedir. Edebiyat alanı TDÖP’de bir beceri alanı olarak yer alabilir. Fakat edebiyat bilgisi ve ezber üzerine yoğunlaşmış bir alan olarak değil; yazarlar ve eserlerin tanıtılmasına ve estetik zevk kazandırılmasına yönelik bir alan olarak değerlendirilebilir.

5. Tüm programlarda duyuşsal alanın ihmal edildiğı görölmektedir. Duyuşsal alanın geliştirilmesine yönelik kazanımların eklenmesi önerilmektedir.
6. TDÖP’de yer alan kazanımlar içerisinde öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaşılabileceğı durumlar ve olaylar üzerine kazanımların verilmesi önerilmektedir.
7. Kazanımların aktarılmasında kullanılan materyaller öğrencilerin yaşamlarında kullanabileceğı ve karşılaşılabileceğı nitelikte olmalıdır. Afişler, posterler, radyo ve televizyon reklamları gibi.
8. Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler çeşitlendirilmelidir.



KAYNAKÇA

- AGDE, (2012). The Australian curriculum. 21.11.2021 tarihinde <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/english/> adresinden ulaşılmıştır.
- Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili*, 31(285), 423-434.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aslantaş, T. (2017). *Türkiye ve PISA'da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avan, Ş. ve K. Kalenderoğlu, İ. (2020). Türkiye ve Estonya eğitim sistemlerinde uygulanan ana dili öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 137-151.
- Aykaç, N. (2005). İlköğretim programlarında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 19-35.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*, 27, 77-89.
- Banguoğlu, T (1974). *Türkçenin grameri*. Baha Matbaası.
- Cer. E. (2018). A comparison of mother-tongue curricula of successful countries in PISA and Turkey by-order thinking processes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 73(2018), 95-112.
- Çağlayan E. ve Kıratlı, A. D. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.

- Demirbaş, E. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretimiyle günümüz Türkçe öğretiminin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Demirtaş, T. (2013). Finlandiya ana dili ve edebiyat öğretim programı. *Dünyada ana dili öğretimi -program incelemeleri-* (editör: Havva Yaman). Pegem yayıncılık.
- Direkci, B., Şimşek, B. ve Akbulut, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 278-293.
- Direkci, B., Karasoy, Y., Yavuz, O. ve Kayasandık, A. (2016). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Tablet kitabevi
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Ergin, M. (1992). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 371-384.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel.
- Halat, S. ve Çoşkun, V. (2017). Kanada’nın British Columbia eyaleti ve Türkiye’deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması. *Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar*. Pegem Yayınevi, 82-104.
- Hu, J. & Yu, R. (2021). The effects of ICT-based social media on adolescent’ digital reading performance: a longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 175, 104342.

- Karakaş, M.R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keeves, J, P. (2007). Issues in language learning, *International Education Journal*, 8(2), 16-26.
- Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, (2020). Comparative Investigation of Turkish and Estonian Educational Systems in terms of Mother Language Teaching Program. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 137-151.
- Kim J. (2020) Lifelong learning for (re)making future citizens through South Korean curriculum reforms and OECD PISA. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(4), 623-637.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2020). *Türk dili ve kompozisyon*. Ekin Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. TDK Yayınları.
- Kurt, B. (2017). *Gagauz yeri özerk bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Sonçağ Yayınları.
- MEB, (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 10.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.
- MEC, (2021). The Chile curriculum. 21.11.2021 tarihinde <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Programas/> adresinden ulaşılmıştır.
- METM, (2015). The New Zeland curriculum. 21.11.2021 tarihinde <https://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible2> adresinden ulaşılmıştır.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi (Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için)*. Ezgi Kitabevi Yayınları.

- OECD, (2004). PISA 2003 results. 11.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/34002216.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- OECD, (2007). PISA 2006 results. 11.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/pisa2006results.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- OECD, (2010). PISA 2009 results. 11.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- OECD, (2013). PISA 2012 results. 11.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- OECD, (2016). PISA 2015 results. 11.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- OECD, (2019). PISA 2018 results. 11.11.2021 tarihinde <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- OME, (2006). The Ontario curriculum. 21.11.2021 tarihinde <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-language> adresinden ulaşılmıştır.
- Onan, B. (2014). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 107-130. Pegem Akademi.
- Pereyra, M. A, Kotthoff, H. G. ve Cowen, R. (2011). *PISA Under examination: changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Sense Publishers.
- REMER, (2014). The Estonia curriculum. 21.11.2021 tarihinde https://www.hm.ee/en/search?search_term=Curriculum&sort_by=created adresinden ulaşılmıştır.
- RKEM, (2020). The Korean curriculum. 21.11.2021 tarihinde <https://kcenter.korean.go.kr/kcenter/attach/download.do?attachSeq=62552> adresinden ulaşılmıştır.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.

- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sullivan, McConey, ve Perry, (2018). A comparison of rural educational disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand using OECD's PISA. *Sage Open*, 8(4), 2158244018805791.
- Şirin, S. R. ve Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. 08.06.2023 tarihinde <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7429-PISA-2012-degerlendirmesi-turkiye-icin-veriye-dayali-egitim-reformu-onerileri-politika-dokumanı> adresinden ulaşıldı.
- Taş, H. (2018). Türkiye ve ABD, Kaliforniya eyaleti ana dil öğretim programlarının programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1620-1641.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yaman, H. ve Göçen, G. (2015). Türkiye ve Yeni Zelanda ana dili öğretim programları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Beşerî ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-27.
- Yaman, M. (2022). *Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz sanatları bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, H. & Koca K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı: Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, C. (2003). *Anadili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*, Pegem A yayınları
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*, Anı Yayıncılık
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya Ana Dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 537-549.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Adil İLKİN

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce.

Çalıştığı Kurumlar: MEB.

İletişim

E-Posta Adresi:

İNTİHAL RAPORU

% **19**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **18**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **8**

YAYINLAR

% **13**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

% **3**

2

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **3**

3

egitimvebilim.ted.org.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

4

Submitted to Sivas Cumhuriyet Universitesi

Öğrenci Ödevi

% **1**

5

hbogm.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

6

docplayer.biz.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

7

dogm.meb.gov.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

8

acikerisim.pau.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<% **1**

9

www.denizlihaber.com

İnternet Kaynağı

<% **1**

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin/Raporumun süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Temmuz 2023