



**TÜRKİYE VE TÜRKMENİSTAN İLKOKUL ANA DİLİ ÖĞRETİMİ
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zybagul AMANOVA

Eskişehir 2025

**TÜRKİYE VE TÜRKMENİSTAN İLKOKUL ANA DİLİ ÖĞRETİMİ
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

Zybagul AMANOVA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Ana bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Mediha GÜNER ÖZER

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zybagul Amanova tarafından hazırlanan “Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretimi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı tezi 18/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalında Sınıf Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Dr.Öğr.Üy. Mediha GÜNER ÖZER	
Üye :	Prof.Dr. Şerife Dilek BOYACI	
Üye :	Doç.Dr. Zeynep KILIÇ	
Üye :		

.....

Prof.Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

TÜRKİYE VE TÜRKMENİSTAN İLKOKUL ANA DİLİ ÖĞRETİMİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Zybagul AMANOVA

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2025

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mediha GÜNER ÖZER

Bu araştırmada, Türkiye ve Türkmenistan’da ilkokul düzeyinde uygulanan ana dili öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada, her iki ülkenin ana dili öğretim programları; amaçlar, öğrenme yaklaşımları, öğrenme alanları, içerikler, öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında her iki ülkenin resmi öğretim programları ve ilgili mevzuat belgeleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye’de 2024 yılından itibaren uygulanan Türkçe dersi öğretim programının yapılandırılmış, aşamalı ve merkezi bir yapıya sahip olduğunu; öğrenme çıktılarına dayalı, kazanımlarla uyumlu ve gelişimsel düzeylere uygun olarak düzenlendiğini ortaya koymuştur. Türkmenistan’da 2022 yılından itibaren uygulanan ana dili öğretim programı ise daha çok dilin temel kurallarının öğretilmesine ve kültürel değerlerin aktarımına odaklanmakta; ders içerikleri arasında millî-manevî unsurlar ağırlık kazanmaktadır. Ayrıca, Türkmenistan’daki ana dili öğretim programında etkinlik temelli öğrenmeden ziyade metin odaklı ve dil bilgisi ağırlıklı bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Araştırmanın sonucunda, her iki ülkenin öğretim programlarında ortak hedefler bulunsa da bu hedeflerin programa yansıtılış biçimlerinde, öğretim yaklaşımlarında ve ölçme-değerlendirme anlayışlarında belirgin farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların, ülkelerin eğitim politikaları, toplumsal değerleri ve kültürel öncelikleri doğrultusunda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, ana dili öğretimi, öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim, Türkiye, Türkmenistan

ABSTRACT

A COMPARATIVE ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL MOTHER TONGUE TEACHING PROGRAMS IN TURKIYE AND TURKMENISTAN

Zybagul AMANOVA

Department of Primary Education

Program in Primary School Education

Graduate School of Anadolu University, July 2025

Supervisor: Dr. Mediha GUNER OZER

This study aims to comparatively examine the mother tongue teaching programs implemented at the primary school level in Turkey and Turkmenistan. The research analyzes the objectives, learning approaches, learning domains, content, instructional processes, and assessment methods of each country's language curriculum. Utilizing qualitative research methods, particularly document analysis, the data were interpreted through descriptive analysis. Official curriculum documents and relevant educational policies of both countries were examined within the scope of the study. The findings reveal that the Turkish language curriculum implemented in Turkey since 2024 adopts a structured, gradual, and centralized model. The program is designed based on learning outcomes, aligned with competencies, and organized progressively in accordance with students' developmental levels. In contrast, the mother tongue teaching program in Turkmenistan since 2022 emphasizes the teaching of fundamental linguistic rules and the transmission of cultural values. The content in the Turkmenistan curriculum is more focused on national and spiritual elements, relying predominantly on text-based and grammar-oriented instruction rather than activity-based learning. Although the two countries share similar overarching goals in language education, the findings highlight significant differences in how these goals are reflected in their curricula, instructional approaches, and assessment practices. These differences appear to be shaped by each country's educational policies, societal values, and cultural priorities.

Keywords: Turkish language teaching, mother tongue teaching, curriculum, comparative education, Türkiye, Turkmenistan

....../....../20....

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Zybagul AMANOVA

ÖN SÖZ

Ortak bir tarihin, benzer acıların, sevinçlerin ve değerlerin mirasçısı iki kardeş ülke: Türkiye ve Türkmenistan... Asırlar boyunca aynı dili farklı lehçelerle konuşmuş, aynı kültür coğrafyasında filizlenmiş bu iki toplum, gönül bağlarıyla birbirine sıkıca tutunmuştur. Bu gönül bağı sadece geçmişin izleriyle değil, eğitimin ortak değerler etrafında şekillenmesiyle de güçlenmektedir.

Bu tez çalışmasının temel amacı, Türkiye ve Türkmenistan’da ilkokul düzeyinde uygulanan ana dili öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, bu iki kardeş ülkenin dil öğretiminde benimsediği yaklaşımları ortaya koymaktır. Ana dil, yalnızca bireyin kendini ifade etme aracı değil; aynı zamanda bir milletin kültürel kimliğinin taşıyıcısıdır. Bu nedenle ana dili öğretimi, sadece pedagojik bir mesele değil, toplumsal hafızayı korumanın ve aktarmanın da en önemli yollarından biridir.

Türkmenistan’ın Sovyetler Birliği dönemindeki eğitim politikaları, dil ve tarih öğretimi üzerinde önemli etkiler bırakmıştır. Bu etkilerin izini sürmek, bağımsızlık sonrası Türkmenistan eğitim sisteminin nasıl bir yönelim benimsediğini ortaya koymak ve Türkiye ile benzerliklerini veya farklılıklarını tespit etmek, bu çalışmanın en değerli katkılarından biri olmuştur. Türkiye’nin yapılandırılmış ve kazanım temelli Türkçe öğretim programı ile Türkmenistan’ın kültürel değerleri önceleyen ana dili öğretim yapısı arasındaki farklılıkların pedagojik, toplumsal ve tarihsel temellerini ortaya koymak, yalnızca akademik değil, aynı zamanda tarihsel bir sorumluluktur.

Bu çalışmanın gerek kuramsal gerekse uygulamalı yönüyle alana katkı sağlayacağına, iki ülkenin eğitim sistemleri arasında köprü kuracağına ve ileride yapılacak karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına zemin hazırlayacağına inanıyorum.

Öncelikle, bu tezin ilk mimarı olan ve yüksek lisans eğitimim süresince bilgi birikimi, akademik rehberliği ve her koşulda desteğiyle bana yol gösteren kıymetli hocam ve saygıdeğer tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mediha GÜNER ÖZER’e, süreç boyunca sunduğu akademik ve manevi katkıları için en içten ve sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bana kazandırdığı her bilgi, değer ve tecrübe için minnettarım.

Öğrenim hayatım boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan, düşünme ufkumu genişleten, her zaman ilham kaynağım olan tüm öğretmenlerime en içten şükranlarımı sunuyorum. Özellikle Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimim süresince

beni yüreklandiren, değeri görüşleri ve destekleriyle akademik gelişimime katkı sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Dursun AKSU, Öğr. Gör. Dr. Aysel FERAH ÖZCAN, Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Doç. Dr. Yüksel GÜÇLÜ, Prof. Dr. Mustafa YILMAZLAR’a gönülden teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca maddi ve manevi her anlamda beni destekleyen, varlıklarıyla beni güçlü kılan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili aileme; anneciğim Amansoltan AMANOVA, babacığım Gazak AMANOV’a ve sevgili kardeşlerime yürekten teşekkür ederim. Zorlukların üstesinden gelmeyi sizden öğrendim; her zaman yanımda hissettiğim desteğiniz, hayatımda sahip olduğum en değerli hediye idi.

Zybagul AMANOVA

Eskişehir 2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tez çalışmasının hazırlanması, yürütülmesi, verilerin analizi vb. aşamalarının herhangi birinde (örneğin ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından yararlanmadığımı beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Zybagul AMANOVA

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
ÖN SÖZ	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayıtlar.....	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Ana Dili Öğretimi.....	7
2.1.1 Ana dili öğretiminin amacı ve önemi	8
2.1.2 Ana dili öğretiminde temel beceriler (dinleme, konuşma, okuma, yazma)	8
2.1.3 Ana dili öğretiminde program geliştirme ilkeleri	9
2.2 Ana dili öğretim programları	10
2.2.1 Öğretim programlarının dil gelişimine etkisi.....	10
2.3 Karşılaştırmalı Eğitim	11
2.3.1 Karşılaştırmalı eğitimde bir araç olarak öğretim programları.....	14

2.4 Türkiye ve Türkmenistan Eğitim Sistemleri.....	16
2.4.1 Türk eğitim sistemi	16
2.4.1.1 Türk eğitim sisteminin yapısı.....	16
2.4.1.2 Türk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri.....	17
2.4.1.3 Türkiye’de Ana Dili Öğretimi ve Programı	19
2.4.2 Türkmenistan eğitim sistemi.....	21
2.4.2.1 Türkmenistan eğitim sisteminin yapısı	22
2.4.2.2 Türkmenistan eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri	24
2.4.2.3 Türkmenistan’da ana dili öğretimi ve programı	25
2.5 İlgili Araştırmalar.....	28
3 YÖNTEM	33
3.1 Araştırmanın Modeli	33
3.2 Veri Toplama Aracı.....	34
3.3 Araştırmanın Veri Kaynakları.....	34
3.4 Verilerin Analizi.....	36
3.5 Geçerlik ve Güvenirlik	36
4 BULGULAR VE YORUM.....	38
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 4.1 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Alınan Amaçlar.....	38
Tablo 4.2 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Alınan Öğrenme Yaklaşımları	41
Tablo 4.3 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Alınan Öğrenme Alanları.....	43
Tablo 4.4.1.1 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 1. Sınıfta Yer Alan Temalar.....	47
Tablo 4.4.1.2 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 2. Sınıfta Yer Alan Temalar.....	49
Tablo 4.4.1.3 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 3. Sınıfta Yer Alan Temalar.....	51
Tablo 4.4.1.4 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 4. Sınıfta Yer Alan Temalar.....	53
Tablo 4.4.2 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Yer Alan Metin Sayısı	56
Tablo 4.4.3 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında İlkokulda Yer Alan Metin Türleri (1-4. Sınıflar).....	58
Tablo 4.5 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programları Arasında Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Yönünden Benzerlik ve Farklılıklar	61
Tablo 4.6.1 Türkiye'deki İlkokul Ana Dili Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlar.....	65
Tablo 4.6.2 Türkmenistan'daki İlkokul Ana Dili Öğretim Programına Göre Ölçme ve Değerlendirme Tablosu.....	67

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB :Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK :Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

TEDMEM :Türk Eğitim Derneği ve Eğitim Bilimleri Araştırma Merkezi



1 GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve genel kavramlarına ilişkin tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsanlar geçmişten bugüne dek birbirleriyle çeşitli yollarla iletişim kurmayı başarmışlardır. Bu yollardan bazıları zaman içerisinde hiç iz bırakmadan kaybolmuş, bazıları ise zaman geçtikçe geliştirilerek günümüze ulaşmıştır. Günümüze ulaşan en güçlü iletişim aracı olarak dil, ortaya çıkışından bu yana insanların duygu ve düşüncelerini, hayallerini, birikimlerini, icatlarını vb. tüm ürünlerini günümüze ulaştırmada önemli bir araç niteliğindedir. Çünkü dil, insanoğlunun süreç içerisindeki deneyimlerinden biriktirdikleri ve ortaya koydukları ürünlerinin en gelişmiş taşıyıcısı, aynı zamanda üretkenliğin ve üretileni iletmeyen de en etkili yoludur. İlgili literatürde dil ile ilgili çok çeşitli tanımların bulunduğu görülmektedir. Ergin (2013, s. 3) dili, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” olarak ifade etmektedir. Diğer taraftan Banguoğlu (2024, s. 9) dili, “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi” şeklinde tanımlamaktadır. Tanımda söz edilen sistem, seslerin bir anlam ifade etmesi için harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin birlikte bir bütün içerisinde kullanılmasını gerektirmektedir. Anlam kazanma sürecinde bu seslerin bir sistem içerisinde biriktirildiğinde uyumlu olması ve anlam ifade etmesi önemlidir. Dil ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmasının yanı sıra, dil kültür ilişkisi de araştırmaların ilgi odağında bulunmaktadır. Özbay (2013)’a göre dil, kültürlerde bulunan çeşitli birikimlerin topluma kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Dil ve kültür arasında karşılıklı ilişkiler de bulunmaktadır. Dil, toplumdaki insanlar için ortak bir çerçeve oluşturmakta ve insanların olaylara, düşüncelere ortak bir açıdan bakmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte kültürün zaman içerisinde kuşaktan kuşağa etkin olarak aktarılmasında da önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden kültür aktarımının sağlanması için dil öğretimi vazgeçilmez bir unsurdur. Kültür aktarımının yanı sıra iletişim kurmayı ve düşünceyi ifade etmeyi sağladığı için de dil öğretimi bireyin kişisel ve toplumsal gelişimi açısından temel bir öneme sahiptir. Dil öğretimi sürecinde ana dili öğretim programları

neyin nasıl öğretilmesi gerektiğinin çerçevesini çizerek süreci planlı ve sistematik bir hâle getirmektedir.

Öğretim programı, okullarda ve okul dışı ortamlarda öğrencilere kazandırılması planlanan ve bu planlama sürecinin bir dersin öğretimindeki içeriğin hazırlanmasındaki yaşantılar düzeniğidir (Demirel, 2007). Aynı zamanda devletlerin eğitim sistemindeki temel yapıyı oluşturan ve bu sürecin planlı olarak işlenmesine olanak sağlayan dokümanlardır. Bununla birlikte öğretim programları geçmişten günümüze günün ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli güncellenmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de Türkçe öğretim programları geçmiş yıllarda düzensiz bir zaman sıklığıyla değiştirilmiştir. İlk programlar ilkokul programları bünyesinde 1924 yılında geliştirildikten sonra 1926, 1930, 1936 ve 1948 yıllarında geliştirilen programlar güncellenmiştir. 1981 yılında ise ders bazında öğretim programı anlayışının benimsenmesiyle birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Daha sonra öğretim programlarında yapılandırmacılık yaklaşımının temel alınmasıyla birlikte 2005 yılında hazırlanan öğretim programında köklü değişiklikler yaşanmıştır. Köklü değişikliğe uğrayan öğretim programlarından biri de Türkçe Öğretim Programı olmuştur (Aslan ve Atık, 2018). 2015 ve 2019 yıllarındaki program değişikliklerinin ardından “Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli” çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe öğretim programı 2024 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2024). Yeni 2024 Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin iletişim becerilerini, dil farkındalıklarını, metin okuma ve üretme becerilerini çeşitli yollarla geliştirmeyi amaçlamaktadır. Program, çoklu okuryazarlık, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazarlık gibi becerilere odaklanmakta; dilin hem bireysel gelişimdeki hem de ulusal ve kültürel kimliğin inşasındaki rolünü vurgulamaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretim programı yalnızca dilin öğretimini değil, aynı zamanda bireyin duygu, düşünce ve değer dünyasının oluşması sürecini de kapsamaktadır (Kaya ve Aydın, 2024).

Öğretim programları, her ülkenin kültürel değerlerine, eğitim anlayışına ve ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Farklı eğitim-öğretim programlarının incelenmesi, iyi örneklerin görülmesini, eksiklerin fark edilmesini ve daha etkili programların geliştirilmesini sağlayacağı için oldukça önemlidir. Bu gibi karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, “farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlik ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolunda yararlı teklifler getiren bir disiplin”dir. (Türkoğlu, 2020).

Birbirinden farklı eğitim-öğretim programlarının incelenmesi hem ulusal hem de uluslararası düzeyde karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırarak farklı ülkelerin güçlü yönleri, yaklaşımları ve yenilikçi uygulamalarının görülmesine ve eksikliklerin daha net bir şekilde fark edilmesine katkı sağlaması bakımından da değerli görülmektedir. Ayrıca bu tür incelemelerin, kültürel çeşitliliğin ve pedagojik yaklaşımların anlaşılmasına katkı sağlayarak daha nitelikli ve evrensel bakış açısına sahip programların geliştirilmesine zemin hazırlayacağı da düşünülmektedir.

Bu araştırmada Türkiye ve Türkmenistan’da ana dili öğretim programlarının benzer ve farklı yönleri karşılaştırılarak ele alınmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin “farklı kültürlerde ve memleketlerde iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda, farklılık ve benzerlikleri ile inceleyen bir araştırma alanı” (Karsavuran, 2024: 11) tanımından yola çıkılarak öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını derlemenin ve faydalı görülen yönlerinin hazırlanmış var olan programa, akabinde ders kitaplarına uyarlanmasıyla ülkelerin eğitim kalitelerini artırma ve iyileştirme bağlamında önemli olduğu söylenebilir. Yapılan literatür taramasına göre, Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki Türkçe öğretim programlarına ilişkin çeşitli karşılaştırmalı çalışmalar bulunmasına rağmen, Türkiye ve Türkmenistan gibi sosyal, kültürel ve tarihsel açıdan birbirine yakın iki ülkenin ilköğretimdeki ana dili öğretim programlarını doğrudan karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Son yıllarda farklı ülkelerin öğretim programlarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir. Açıkgöz ve Doğan (2022) ise Türkiye ile İngiltere’nin birinci sınıf ana dili öğretim programlarını yapı ve performans açısından ele alarak iki ülke arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Oran (2018) tarafından Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan’daki ortaöğretim sosyal bilgiler öğretim programları incelenmiş olsa da, Türkmenistan’daki ilköğretim düzeyindeki ana dili öğretim programı ile Türkiye’deki programı karşılaştıran bir çalışmaya henüz literatürde yer verilmemiştir. Türkmenistan ve Türkiye arasındaki sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik gibi derslerin programlarını karşılaştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmakta (Demircioğlu ve Kardeş, 2020; Tufan, 2020; Aladağ, 2018; Hudayarova, 2019) ancak ana dili öğretimi alanında bu boşluk belirgin şekilde hissedilmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın hem literatüre katkı sağlama hem de ileride yapılacak araştırmalar için temel oluşturma açısından önemini ortaya koymaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2024 Türkiye İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2022 Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2024 Türkiye İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2022 Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programları arasında;
 - 1.1. Amaçlar yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 1.2. Temel alınan öğrenme yaklaşımları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 1.3. Öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 1.4. İçerik (temalar, metin sayısı ve metin türleri) yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 1.5. Öğrenme ve öğretme süreçleri yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
 - 1.6. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Ana dili öğretim programları her milletin kendi dilini yaşatması ve gelecek nesillere aktarması açısından özenle hazırlanması gereken materyallerdir. Bu nedenle ana dili öğretimi kapsamında öğretim programlarının karşılaştırılması; ülkelerin eğitim sistemlerinin ne kadar farklı olduğunu, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak eğitim sisteminin gelişimine önemli katkılar sağlar. Bu çalışmanın yapılmasındaki önemli hususlardan biri, literatürde daha önce benzer bir çalışmanın bulunmamasıdır. Araştırma, Türkmenistan'da uygulanan ana dili öğretim programı ile Türkiye'de halihazırda uygulanmakta olan ana dili öğretim programının benzer ve farklı yönleriyle karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmaların eksikliğini gidermesi açısından da önem taşımaktadır. Bununla birlikte her iki ülkenin ana dili öğretimindeki güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi bakımından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Eğitimin uluslararası bir nitelik kazandığı günümüz dünyasında, ana dili öğretiminde yaşanan

sorunlara ortak çözümler bulunması ve nitelikli ders kitabı hazırlık sürecine katkı sağlanması açısından bu tür çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Öğretim programlarının karşılaştırılması sayesinde eğitimciler, araştırmacılar ve yazarlar; ana dili öğretiminde kullanılan yöntemleri, beceri alanlarının nasıl ele alındığını ve hangi sıklıkta işlendiğini gözlemleyip değerlendirebileceklerdir. Bu doğrultuda, iki ülkenin ana dili öğretim programlarının benzer ve farklı yönlerine odaklanan bu çalışmanın; uzmanlara, öğretim programlarının ve ders kitaplarının hazırlanması ile düzenlenmesi sürecinde yol göstererek, bu materyallerin eğitim ortamına en etkili biçimde sunulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

1. Öğretim programlarında yer alan amaç, yaklaşım, öğrenme alanları, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin, ilgili ülkelerdeki ana dili öğretimi uygulamalarını genel anlamda temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Her iki ülkeye ait programların karşılaştırılmasına olanak tanıyacak düzeyde ortak dil öğretim ilkeleri ve yapıları içerdiği kabul edilmektedir.
3. Programların, hazırlandıkları toplumun kültürel, pedagojik ve dil öğretimine ilişkin yaklaşımlarını yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen sonuçlar;

1. Türkiye ile Türkmenistan'daki ilkökul 1-4. sınıfları ile,
2. 2024 "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" Türkçe Öğretim Programı ve Türkmenistan'da 2022 Öğretim yılında uygulanmaya başlayan "Türkmenistan Ana Dili" Öğretim Programı ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Dil: Anlam aktaran, bildirişim sağlayan başka dizgelerle birtakım ortak özellikler taşıyan, birçok düzey içeren, çeşitli anlam ve ses katmanlarından oluşan, kendine özgü işleyiş kuralları bulunan, dış etkenlerin son çözümlemedeki belirleyiciliğine karşın, kimi açılardan özerkliği de olan az sayıda öğeyle çok sayıda anlam ileten, son derece tutumlu bir düzenek (Göçen, 2020, s. 57).

Ana Dili: Başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Aksan, 2007, s. 81).

Dinleme: Anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu, amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik (Epçaçan, 2013, s. 335).

Konuşma: Kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceri (Ayaz ve Yenen Avcı 2017, s. 97).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda geliştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005, s. 1).

Yazma: Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilme becerisi (Demir, 2013, s. 84).

Dil Bilgisi: Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim (TDK, 2005, s. 529).

Karşılaştırmalı Eğitim: Farklı kültürlerde ve memleketlerde iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda, farklılık ve benzerlikleri ile inceleyen bir araştırma alanı (Karsavuran, 2024, s. 11).

Öğretim Programı: Öğrencilerin davranışlarında belirli bir öğrenme ortamı içerisinde (okullarda, sınıflarda, laboratuvarlarda vb.), önceden planlanmış eğitsel amaçlar (müfredat hedefleri, eğitim programları ve derslerin hedefleri vb.) doğrultusunda, eğitimsel araç-gereç ve materyaller aracılığıyla (ders kitapları, görsel-işitsel eğitim materyalleri ve eğitim teknolojileri vb.) istendik yönde değişimler yapılması amacıyla düzenlenen etkinlikler bütünü (Ustabulut s. 7-8).

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde karşılaştırmalı eğitim, Türkiye ve Türkmenistan eğitim sistemleri, eğitim sistemlerinin yapısı, amaçları, ilkeleri, ana dili öğretim programları ve bu alanda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Ana Dili Öğretimi

Ana dil, bireyin dünyaya geldiği ve büyüdüğü ortamda öğrendiği ilk dil olarak tanımlanır (Vardar, 2002, s. 17). Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz'a (2013, s. 45) göre ise ana dil; çocuğun doğumdan itibaren, okula başlayana dek annesinden edindiği dildir. Bu dönemde çocuğun tüm temel ihtiyaçlarıyla annesi ilgilendiği için bu kavram “ana dil” şeklinde adlandırılmaktadır. Söz konusu yazarlara göre, ana dili öğretimi; bir toplumun kendi çocuklarına önce aile ortamında, ardından da eğitim yoluyla kendi dilini kazandırma düşüncesiyle gerçekleştirilmektedir. Ana dili öğretimi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde temel bir rol oynar. Öğrencilerin dili doğru, etkili ve anlamlı bir biçimde kullanabilme yeterliğini kazanmalarını hedefleyen bu öğretim süreci, yalnızca dilsel becerilerin değil; aynı zamanda düşünme, anlama, kavrama ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerin de gelişmesini sağlar (Akyol, 2015; Aksan, 2007). Bir diğer deyişle; ana dili öğretimi, bireyin kendini ifade etmesi, iletişim kurması ve öğrenmesini gerçekleştirmesi açısından yaşamsal bir işleve sahiptir. Özellikle ilkökul yılları, çocukların hem dil gelişiminin hem de öğrenme süreçlerinin en yoğun olduğu dönem olduğundan, bu dönemde sunulan ana dili eğitimi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte dil, bireyin dünyayı anlamlandırma aracıdır. Bu bağlamda ana dili öğretimi; bireyin düşüncelerini yapılandırmasına, anlam üretmesine, sosyal ortamlarda kendini ifade etmesine ve toplumla bütünleşmesine olanak tanır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). İlkokul düzeyindeki öğrencilerin dili bilinçli kullanmaları, akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve kültürel yönlerden de gelişimlerine katkı sunar. Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan bir araştırmada, ana dili öğretiminin yalnızca dilsel yeterlik kazandırma amacına hizmet etmediği; aynı zamanda bireyin kimlik inşası, toplumsal aidiyet duygusu ve kültürel değer aktarımında da işlev gördüğü vurgulanmıştır. Bu yönüyle ana dili öğretimi, sadece iletişimsel yeterlik değil, aynı zamanda bilişsel olgunluk kazandırmayı da amaçlamaktadır (Güneş, 2007; Demirel ve Şahinel, 2006). Özellikle Türkçe dersinde gerçekleştirilen okuma, dinleme ve yazma etkinliklerinin içerik ve yöntem bakımından sistemli bir biçimde planlanması, öğrencinin dil becerilerini çok

boyutlu biçimde geliştirmesini sağlar. Sonuç olarak ana dili öğretimi, bireyin eğitim yaşamındaki tüm disiplinlerin temelini oluşturur. Çünkü öğrenmenin gerçekleşmesi büyük ölçüde dil aracılığıyla sağlanır. Bu nedenle ana dili öğretimi yalnızca Türkçe derslerinin konusu olmaktan çıkar; tüm öğretim sürecinin temel taşı hâline gelir. Bu bağlamda etkili bir ana dili eğitimi hem bireysel hem toplumsal gelişim açısından vazgeçilmezdir.

2.1.1 Ana dili öğretiminin amacı ve önemi

Ana dili öğretimi, bireyin düşünme, anlama, anlatma ve iletişim kurma becerilerini geliştiren temel bir süreçtir. Bu öğretim, bireyin toplumsal hayata katılımını kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin kimlik gelişimi, kültürel değerleri edinmesi ve bilişsel gelişimini de destekler (Akyol, 2015). Ana dilinin doğru, etkili ve kurallarına uygun biçimde kullanılması, bireyin eğitim hayatındaki başarısını doğrudan etkiler (Aksan, 2007). Özellikle ilkokul dönemi, dilin doğal edinim sürecinin en etkili biçimde desteklenebileceği kritik bir evredir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1995) göre ana dili eğitimi, öğrencilerin yalnızca konuşma ve yazma becerilerini değil; aynı zamanda mantıksal düşünme, duygu ifade etme, toplumsal kuralları anlama gibi geniş bir yelpazedeki becerilerini geliştirme amacı taşır. Nitekim ana dili eğitimi, bireyin yalnızca bireysel değil, toplumsal gelişimi açısından da yaşamsal bir rol üstlenmektedir.

2.1.2 Ana dili öğretiminde temel beceriler (dinleme, konuşma, okuma, yazma)

Ana dili öğretimi dört temel dil becerisi etrafında yapılandırılır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu beceriler birbiriyle ilişkilidir ve dengeli bir biçimde geliştirilmelidir (Temizyürek, 2007). İlkokul düzeyinde bu becerilerin kazandırılması, öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra bilişsel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlar. Bu becerilerden dinleme ile okuma anlama, konuşma ile yazma ise anlatma becerisi kapsamında değerlendirilir. Ana dili öğretiminde belirlenen hedefler, öğrencilerin bu anlama ve anlatma yetkinliklerini kazanmalarını amaçlamaktadır. Temel dil becerilerinin gelişimine yönelik etkinliklerin yer aldığı ana dili dersleri, bilgi aktarımından ziyade beceri ve alışkanlık kazandırmayı hedefleyen derslerdir. Bu nedenle, Türkçe öğretim programlarının içeriği de bu doğrultuda yapılandırılmalıdır (Sever, 2011, s. 9-10). Taşkaya'ya göre dinleme ve konuşma becerileri, okuma ve yazma becerilerinden önce edinilmektedir (Taşkaya, 2014, s. 44). Dinleme, dili anlama sürecinin temelidir ve diğerk beceriler için bir ön koşul niteliği taşır (Kurudayıoğlu ve Çetin 2015). Konuşma,

öğrencinin düşüncelerini ve duygularını sözlü olarak ifade etmesini sağlar (Güneş, 2015). Okuma becerisinin gelişim düzeyi ile bireyin düşünme ve anlam kurma yetisinin gelişimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Okuma, bireyin kültürel donanımını artırmasında, toplumsal etkileşimini güçlendirmesinde ve kişisel gelişimini sağlamasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okuma becerisine ilişkin yapılan tanımlarda anlama süreci özellikle vurgulanmaktadır. Zira anlamadan yapılan yüzeysel ya da mekanik okumaların, okumanın esas amacına hizmet etmeyeceği düşünülmektedir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2021). Bununla birlikte okuma becerisi, bireyin anlam çıkarma ve düşünsel derinlik kazanma sürecini desteklerken; yazma ise bireyin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Güneş, 2015). Etkili bir ana dili öğretim programı, bu dört beceriyi bir bütün olarak ele almalı ve öğrencilerin bu beceriler arasında geçiş yapmasını kolaylaştırmalıdır.

2.1.3 Ana dili öğretiminde program geliştirme ilkeleri

Ana dili öğretimi programları geliştirilirken pedagojik, gelişimsel ve değerlendirme boyutları titizlikle uyumlu şekilde ele alınmalıdır. Bu çerçevede program geliştirme süreci; hedef, içerik, öğretim durumu ve ölçme-değerlendirme unsurları arasında sıkı bir tutarlılık gerektirir (Demirel, 2024). Özcan Demirel, çağdaş program geliştirme perspektifinin yalnızca hedef belirlemek değil, aynı zamanda bu hedeflere uygun öğretim ve değerlendirme sürecini de kapsadığını belirtir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenin bilgiyi pasif olarak almasını değil, aktif olarak kendisinin yapılandırmasını öngörür. Bu nedenle dil öğretim programlarında metin-temelli etkinlikler, öğrenci merkezli gruplar, yaratıcı yazma ve etkinlik temelli öğrenme yöntemleri yer almalıdır (Bulut, 2019). Ayrıca programların kültürel duyarlılığı ve bireysel farklılıkları gözetmesi önemlidir. Metin çeşitliliği, sosyal içerik ve kültürel bağlantılar sağlayacak yapıların dahil edilmesi programın etkisini artırır (Güneş, 2007). Ornstein and Hunkins (2018) gibi uluslararası otoriteler, hedeflerin bilişsel taksonomiye uygun olması gerektiğini ve öğretimin ölçme-değerlendirme ile bütünleşik planlanmasını öğütler. Sonuç olarak; etkili ana dili öğretim programları, öğrenci merkezli olmalı, yapılandırmacı temelli etkinlikler içermeli, çoklu metin türlerine yer vermeli, ölçme-değerlendirme süreçlerini planlı şekilde entegre etmeli ve kültürel duyarlılığı göz ardı etmemelidir.

2.2 Ana dili öğretim programları

İlkokul dönemindeki bireylerin ana dili öğretimi, çocukların zihinsel gelişiminde belirleyici bir rol üstlenir. Ana dili öğretiminin temel hedefleri arasında okuma-yazma becerilerinin kazandırılması, sözlü anlatım yeteneğinin geliştirilmesi, dinleme alışkanlıklarının oluşturulması ve yazılı anlatımda doğru, etkili ve estetik kullanımın öğretilmesi yer alır (MEB, 2019, s. 7). İlkokul yıllarında okuryazarlık süreci, ses temelli cümle yöntemi gibi pedagojik yaklaşımlar kullanılarak planlı bir şekilde yürütülür (Akyol, 2005, s. 13). Bu süreçte çocukların fonolojik farkındalıkları, harf-ses eşleştirmeleri, kelime çözümleme stratejileri ve akıcı okuma becerileri geliştirilir. Ayrıca metinleri anlamlandırma, sorulara yanıt verme, metin türlerini tanıma gibi okuduğunu anlama etkinlikleriyle dil öğretimi desteklenir Bulut (2019). İlkokulda ana dili öğretimi aynı zamanda duyuşsal alanı da kapsar; öğrencilere dili sevdirek öz güven kazandırmayı, estetik bakış açısı geliştirmeyi, iletişimde nezaket ve toplumsal kurallara uygun davranışlar sergilemeyi öğretmeyi hedefler. Bu yönüyle ilkokulda hazırlanan ana dili öğretim programları, yalnızca akademik kazanımları değil; aynı zamanda bireyin duygu, düşünce ve değer dünyasının gelişimini de amaçlar (Sever, 2011). Programların bu amaçlara ulaşabilmesi, hedeflerin, içeriklerin, öğretme-öğrenme süreçlerinin ve değerlendirme araçlarının sistemli ve bütüncül bir şekilde yapılandırılmasına bağlıdır (Demirel, 2007, s. 9). Programın tasarımı; ülkenin kültürel değerleri, eğitim politikaları ve pedagojik yaklaşımlarına göre farklılık gösterir (Korucuk, 2024, s. 21). İlkokulda etkili ana dili öğretimi için metin çeşitliliği, öğrenci yaşına uygun temalar, etkinlik temelli öğrenme ve gelişimsel değerlendirme gibi unsurların dengeli biçimde kullanılması gerekir (Kaya ve Aydın, 2024, s. 18).

2.2.1 Öğretim programlarının dil gelişimine etkisi

Öğretim programları, öğrencilerin dil gelişimini doğrudan etkileyen temel yapılardan biridir. Özellikle ana dili öğretiminde yapılandırılmış, beceri temelli ve kültürel olarak zengin içeriklere sahip programlar, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini çok yönlü biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demirel, 2024). Programın dil gelişimine etkisi; içerik düzenlemesi, kazanımların ifadesi, etkinlik türleri, kullanılan metinlerin niteliği ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla doğrudan ilişkilidir (Sever, 2011). Bununla birlikte dil gelişiminin desteklenmesinde en etkili araçlardan biri okuma etkinlikleridir. Bulut (2019) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretim programında

yer alan metinlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde belirgin bir etkisinin olduğu ve metin türü ile içerik zenginliğinin bu beceriyi doğrudan etkilediği saptanmıştır. Benzer şekilde Aydeniz, Sarıkaya ve Şakiroğlu (2022). öğretim programlarında okuma becerisinin yapılandırılma biçiminin, öğrencilerin okuma stratejileri geliştirmesi açısından belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Gelişmiş öğretim programlarında dört temel dil becerisi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmakta ve beceriler arası geçiş desteklenmektedir. Örneğin; dinleme etkinlikleri konuşmaya, okuma etkinlikleri yazmaya aktarım sağlayacak şekilde düzenlenmekte; bu sayede öğrencilerin dilsel farkındalıkları artmaktadır (Güneş, 2007). Özellikle metin temelli öğretim anlayışının yer aldığı programlarda, öğrenciler farklı metin türleri üzerinden eleştirel okuma, özetleme, çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerileriyle tanışmaktadır (Akyol, 2019). Bu sebeple öğretim programlarında kazanımların açık ve davranışsal ifadelerle yapılandırılmış olması, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını kolaylaştırmakta; bu da öğrencinin dil becerilerini planlı ve sistemli şekilde edinmesini sağlamaktadır (Sever, 2011). Ayrıca programın sunduğu etkinlik çeşitliliği, öğrencilerin dili yalnızca akademik değil, sosyal ve kültürel bağlamlarda da etkili biçimde kullanmasına imkân tanımaktadır (Güneş, 2007). Sonuç olarak, öğretim programlarının içeriği, yaklaşımı ve değerlendirme sistemleri, öğrencilerin dil gelişimini çok boyutlu biçimde etkilemektedir. Özellikle ana dili öğretimi programlarının açık hedeflere sahip, beceri temelli, metin odaklı ve öğrenci merkezli olması, dil gelişimini desteklemede kritik rol oynamaktadır.

2.3 Karşılaştırmalı Eğitim

Dil, yalnızca bireyler arasında iletişimi sağlayan bir araç değil, aynı zamanda kültürün, kimliğin ve toplumsal belleğin en önemli taşıyıcısıdır. İnsanlar tarih boyunca dil sayesinde düşüncelerini, deneyimlerini ve değerlerini aktarmış; toplumlar bu yolla kültürel sürekliliği sağlamıştır. Ergin (2013, s. 3) dili, “kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen toplumsal bir kurum” olarak tanımlarken; Banguoğlu (2024, s. 9) dili, “insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemi” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlar, dilin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde üstlendiği çok boyutlu işlevi ortaya koymaktadır. Dil öğretimi, bireyin yalnızca iletişim becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda düşünme, anlam kurma, yorum yapma ve kültürel değerleri içselleştirme süreçlerine de katkıda bulunur (Akyol, 2005, s. 5). Ana dili öğretimi ise bu süreci sistemli ve planlı hâle getirerek bireylerin dil

yeterliklerini geliştirirken onların toplumsal ve kültürel kimliklerini de şekillendirir. Özbay (2013, s. 42), dilin kültürel aktarımdaki rolünü vurgulayarak, dil öğretiminin kuşaklar arasında kültürel sürekliliği sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda ana dili öğretiminde ve eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında önemli noktalardan biri karşılaştırmalı eğitim yaklaşımıdır. Eğitim sistemlerinin örgüt ve yöntemlerinin karşılaştırılması, bir ülkenin eğitim politikalarının etkilerini anlamak ve karşılaştırmak için oldukça önemlidir. Bu tür karşılaştırmalar, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ve bir ülkenin eğitim politikalarını iyileştirmek için potansiyel alanlarını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, karşılaştırmalı eğitim alanının hem gelişmesine katkı sağlamış hem de bu alanın amaç ve hedeflerinin yeniden sorgulanmasına neden olmuştur. King (1973) tarafından yapılan tanım, karşılaştırmalı eğitimin temelinde yatan amacı ve yaklaşım farklılıklarını açıklayıcı niteliktedir. King'e göre, karşılaştırmalı eğitim yalnızca okul sistemlerinin yapısal unsurlarının incelenmesi değil, aynı zamanda insan davranışlarını anlamaya yönelik sosyolojik bir süreçtir. Eğitim sistemlerinin işleyişi, bireylerin eğitsel gelişimleri ve toplumsal etkileri, kısa vadeli gözlemlerle değil, ancak zaman içinde değerlendirilebilecek çok katmanlı bir yapıdadır. King, bu bağlamda karşılaştırmalı eğitimin matematiksel formüllere indirgenemeyeceğini, aksine davranışsal karmaşıklıkları, kültürel bağlamları ve sosyal bilimlerin etkileşimli doğasını dikkate alması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre eğitim sistemlerinin anlaşılması, yalnızca yapısal unsurların teknik analizine değil; birey-toplum-devlet ilişkilerinin dinamik doğasına dayanmaktadır. Bu düşünce, bireylerin ve sistemlerin hedeflenen gelişime ulaşmasının ancak süreç içinde gözlenebileceği gerçeğini ortaya koyar. Ayrıca King, Bereday (1964) gibi sistematik ve analitik modele dayalı bilimsel yaklaşımlara temkinli yaklaşarak, karşılaştırmalı eğitimin yalnızca nicel verilere dayalı teknik bir analiz değil; niteliksel, tarihsel ve kültürel bağlamların derinlemesine incelendiği disiplinler arası bir alan olması gerektiğini savunmuştur. Bu yönüyle King'in yaklaşımı, karşılaştırmalı eğitimi daha derinlemesine, çok boyutlu ve insani yönleriyle ele almayı gerektiren bir bakış açısı kazandırmaktadır. Özellikle farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimi, toplumsal etkileri ve birey üzerindeki yansımalarının analizinde, zamana yayılan gözlemler ve sosyo-kültürel etmenler temel belirleyiciler olarak öne çıkar. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, amacı ve yöntemi açısından çeşitli eleştirilere de konu olmuştur. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar, bu araştırmaların çoğunlukla

yalnızca ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymakla sınırlı kaldığını, kültürel, tarihsel ve sosyo-ekonomik bağlamları yeterince dikkate almadığını göstermektedir (Zajda and Rust, 2021). Bu durum, elde edilen içgörülerin yüzeysel ve bağlamından kopuk kalmasına yol açabilmektedir. Ayrıca, bazı araştırmalarda evrensel bir eğitim modeli dayatma eğilimi görüldüğü ve bu durumun kültürel çeşitliliği göz ardı ettiği eleştirileri dile getirilmektedir (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Tüm bu tartışmalara rağmen, karşılaştırmalı eğitimin eğitim politikalarının değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve dönüştürülmesine katkı sunma potansiyeli hâlâ büyüktür. Ancak bu tür çalışmaları yürütürken ve yorumlarken dikkatli olmak, kültürel, tarihsel ve sosyoekonomik bağlamları göz önünde bulundurmak önemlidir. Demirel (1996) tarafından ortaya atılan karşılaştırmalı eğitim hedefi, Türkiye'nin de benzer bir karşılaştırmalı eğitim hedefini izlediğini göstermektedir. Nitekim Demirel (1996, s.7) karşılaştırmalı eğitimin amacını aşağıdaki gibi tanımlamakta ve ulusal eğitim politikalarının önemine atıf yapmaktadır:

Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek, eğitime etki eden etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak ve bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için teori ve uygulamalı katkıda bulunmak.

Karşılaştırmalı eğitim amacıyla yapılan araştırmalar genel olarak yatay ve dikey olmak üzere iki temel yaklaşım çerçevesinde yürütülmektedir (Erdoğan, 2019). Yatay yaklaşım, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir tekniktir ve karşılaştırılan eğitim sistemlerinin belirli unsurları arasındaki farklılıkları, onları karşılaştırarak belirlemeye odaklanır. Bu yaklaşım, her eğitim sisteminin kendine özgü unsurlarının paralel olarak ele alınması nedeniyle benzerlikleri ve farklılıkları daha net ortaya koymaktadır. Bu şekilde eğitim sistemlerinin yapısal ve işlevsel özellikleri daha ayrıntılı olarak karşılaştırılabilir ve analiz edilebilir. Yatay yaklaşım karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşım olup, farklı eğitim sistemlerini anlamak için önemli bir araçtır (Erdoğan, 2019). Dikey yaklaşım, karşılaştırılan eğitim sistemlerinin tarihsel gelişimini inceleyerek bu sistemlerin zaman içindeki değişim ve dönüşümünü analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının gelişiminin tarihsel süreç içindeki toplumsal, kültürel ve ekonomik bağlamlarla birlikte ele alınmasını gerektirir. Böylece eğitim sistemlerinin tarihsel süreç içerisinde nasıl oluştuğu ve neden bazı değişikliklere uğradığı daha iyi anlaşılabilir (Ültanır, 2000). Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişiminin

incelenmesi dikey yaklaşıma bir örnektir. Bu yaklaşım, Türkiye’de eğitim sisteminin zaman içindeki gelişimini anlamak için geçmişin siyasal, toplumsal ve kültürel etkilerini dikkate almaktadır. Ayrıca dikey yaklaşım geleceğe yönelik tahminlerde bulunma imkânı da sunmaktadır. Geçmişteki eğilimler ve değişimler, eğitim politikası ve uygulamalarının gelecekte nasıl şekilleneceğine dair ipuçları sağlayabilir. Bu nedenle dikey yaklaşım karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında önemli bir rol oynamakta ve eğitim sistemlerinin geçmişi ile geleceği arasındaki bağlantıları anlamaya yardımcı olmaktadır (Erdoğan, 2019).

Görüldüğü üzere karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan bu yaklaşımlar, ülkelerin eğitim sistemlerini belirli ölçütler çerçevesinde analiz etmeyi sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar aracılığıyla, farklı ülkelerdeki öğretim uygulamaları, içerik düzenlemeleri ve pedagojik tercihler yapısal biçimde değerlendirilmekte; böylece eğitim politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulabilmektedir. Bu çerçevede, öğretim programları da karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıkça incelenen temel unsurlar arasında yer almakta; ülkelerin eğitim hedeflerini, içerik yapılarını, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme anlayışlarını yansıtmaları açısından önemli bir karşılaştırma alanı oluşturmaktadır.

Öğretim programlarının farklı ülkelerde nasıl yapılandırıldığını incelemek, ilkökul düzeyinde ana dili öğretiminin niteliğini artırmak için önemli bir fırsat sunar. Karşılaştırmalı eğitim, farklı eğitim sistemlerini sistematik biçimde analiz ederek benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeyi, iyi uygulamaları tespit etmeyi ve öğretim süreçlerini iyileştirmeyi amaçlar (Türkoğlu, 2020, s. 15). Ültanır (2000, s. 64) karşılaştırmalı eğitimin, eğitim sistemlerinin toplumsal, tarihsel ve kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğini anlamada güçlü bir araç olduğunu vurgulamıştır. Bu çerçevede, araştırmada Türkiye’nin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkmenistan’ın 2022 Ana Dili Öğretim Programı karşılaştırmalı eğitim yaklaşımıyla; amaçlar, öğrenme yaklaşımları, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri yönünden detaylı olarak incelenmiştir. Böylece ilkökul düzeyinde ana dili öğretiminin güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenerek, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarına, kültürel değerleri içselleştirmelerine ve topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacak etkili öneriler geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2.3.1 Karşılaştırmalı eğitimde bir araç olarak öğretim programları

Öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sistemli, planlı ve amaç odaklı bir şekilde yürütülmesini sağlar. Aynı zamanda öğretim programları, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini sistematik biçimde desteklemeyi amaçlayan, hedefler doğrultusunda yapılandırılmış planlı öğretim süreçleridir (Demirel, 2007). Bu programlar, eğitim sisteminin genel amaçlarıyla tutarlı olarak belirlenen kazanımlar aracılığıyla öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi, beceri ve değerlerin hangi içerikler, öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri ile sunulacağını ortaya koyar . Öğretim programları yalnızca bir dersin yapısını belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimde etkililik ve verimlilik ilkeleri doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecine yön verir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Teorik bir çerçevede programlar; dört temel bileşenden oluşmaktadır: Amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme. Bu bileşenler bütünleşik bir şekilde çalıştığında, eğitim çıktılarının kalitesi artar, öğrencilerin daha yoğun öğrenmeleri ve daha üst düzey düşünme becerileri kazanmaları sağlanır. Kaliteli bir öğretim programının amacı, öğrencilere yalnızca bilgiye erişim imkânı sağlamak değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamalarını, uygulamalarını ve eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini sağlamaktır. Öğretim programı, öğretmenlere oryantasyon için bir yapı sunarken aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapılandırmaları için temel bir referans noktası görevi görmektedir (Demirel, 2009). Günümüzde ulusal eğitim politikalarının uygulanmasında stratejik bir araç niteliğini taşıyan öğretim programları, aynı zamanda farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinde de en önemli veri kaynağıdır (Güzel, Karataş ve Çetinkaya, 2013). Bu nedenle öğretim programlarının yapısal ve işlevsel boyutları karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen temel değişkenler arasında yer almaktadır.

Bu yönleriyle öğretim programları, bir eğitim planı olmakla birlikte, ülkelerin eğitim anlayışlarını yansıtan ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sistemler arası çözümleme yapmaya olanak tanıyan temel bir araç niteliği taşımaktadır. Karşılaştırmalı eğitimde öğretim programlarının bir karşılaştırma aracı olarak taşıdığı işlev göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada ele alınan Türkiye ve Türkmenistan eğitim sistemlerinin ana dili öğretim programları, söz konusu yaklaşımın somut bir uygulaması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çalışmanın uygulamalı bölümünü oluşturan Türkiye ve Türkmenistan örneği, iki farklı kültürel ve tarihsel arka plana sahip ülkenin

ana dili öğretim programları üzerinden yürütülecek bir karşılaştırma için uygun bir zemin sunmaktadır. Bundan sonraki başlıkta her iki ülkenin eğitim sistemi genel hatlarıyla ele alınarak karşılaştırmaya temel oluşturacak yapısal çerçeve ortaya konulacaktır.

2.4 Türkiye ve Türkmenistan Eğitim Sistemleri

2.4.1 Türk eğitim sistemi

Türk Eğitim Sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda yürütülen ve örgün ile yaygın eğitim olmak üzere iki temel boyutta yapılandırılmış bir sistemdir. Örgün eğitim, bireylerin belirli yaş, gelişim ve başarı düzeylerine göre planlanmış; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerini kapsayan bir süreçtir. Bu sürecin amacı, bireylere akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra toplumsal değerlere dayalı tutum ve davranışlar kazandırmaktır. Yaygın eğitim ise, yaşam boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde, formel eğitim sistemine hiç katılmamış veya herhangi bir aşamasını terk etmiş kişilere yönelik planlı faaliyetleri kapsar. Yaygın eğitim bağlamında; Bireylerin mesleki gelişim, sosyal hizmet, kültür ve sanat alanlarında bilgi ve becerilerinin artırılmasını amaçlayan kurslar, seminerler ve sertifika programları bulunmaktadır (MEB, 2024). Eğitim sisteminin temel dayanaklarını Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, kalkınma planları, cumhurbaşkanlığı yıllık programları, MEB stratejik planları ve Millî Eğitim Şûrası kararları oluşturmaktadır. Bu belgeler, Türk eğitim sisteminin yönetsel ve pedagojik yapısını belirleyen, temel ilke ve temelleri ortaya koyan yol gösterici kaynaklar niteliğindedir (Milli Eğitim Kanunu, 1973).

Eğitim sistemi, merkeziyetçi bir yapıda örgütlenmiş olup, Millî Eğitim Bakanlığı hem politika yapıcı hem de uygulayıcı rol üstlenmektedir. Bu yapı içerisinde okul türleri, öğretim programları, öğretmen yetiştirme sistemi ve değerlendirme süreçleri merkezi olarak belirlenmekte ve yürütülmektedir.

2.4.1.1 Türk eğitim sisteminin yapısı

Türk millî eğitim sisteminin temelini oluşturan belge 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu Kanun, Türk millî eğitiminin örgütlenmesinin temel amaç ve ilkelerini, eğitim sisteminin genel yapısını, öğretmenlik mesleğini, okulları, bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçlerini, devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklarını belirlemektedir. Bu şekilde Türk eğitim sisteminin temel yapı taşları bu kanun ve diğer

yasal düzenlemeler ve kurumsal belgelerle şekillendirilmektedir. Bu belgelerin uygulamaya konulması ve güncellenmesi, Türkiye’de eğitim politikalarının belirlenmesinde ve eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Milli Eğitim Kanunu, 1973)

Türkiye’deki eğitim sistemi, merkeziyetçi bir yönetim yapısına sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], yükseköğretim dışında kalan tüm örgün ve yaygın eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesinden sorumlu ana kurumsal yapıdır. Eğitim politikası, öğretim programı tasarımı, öğretmen atamaları ve bütçeleme gibi temel kararlar doğrudan bakanlık düzeyinde alınmaktadır (Milli Eğitim Kanunu, 1973). Bakanlık teşkilatı; Merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üç ana yapıya ayrılmıştır. Bakanlık adına yerel düzeydeki eğitim hizmetleri, il ve ilçe teşkilatı içindeki millî eğitim müdürlükleri tarafından koordine edilir. İl Milli Eğitim Müdürleri, Milli Eğitim Bakanı tarafından atanır ve bulundukları ildeki eğitim uygulamalarını yönetmekle sorumludurlar (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2023, s. 58). Bu yapı, eğitim sisteminde hem merkezi hem de yerel düzeyde bir denetim mekanizması oluştursa da uygulamada karar alma süreçlerinin büyük oranda merkezde toplandığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye’deki eğitim sistemini büyük ölçüde merkezî kararlarla şekillenen bir yapı hâline getirmektedir.

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının denetimi, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurulan [YÖK] (Yükseköğretim Kurulu, 2024) tarafından yapılmaktadır. [YÖK], üniversitelerin akademik, idari ve mali faaliyetlerini denetleyerek yükseköğretim sisteminin düzenli ve verimli bir şekilde işlemlerini sağlar (YÖK, 2024). Türk Milli Eğitim Sisteminin temel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer almaktadır. Genel amaçları bu kanunun 2. maddesinde, özel amaçları ise 3. maddesinde tanımlanmıştır. Genel amaçları; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli, manevi, insani ve kültürel değerleri benimsemiş, yapıcı ve yaratıcı insanlar yetiştirmektir. Özel amaçları, bireylerin çeşitli eğitim kademelerinde eğitim görmelerini ve ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine göre bir meslek edinmelerini sağlamaktır (Milli Eğitim Kanunu, 1973).

2.4.1.2 Türk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) Türkiye’deki eğitim sisteminin temelini oluşturan ve eğitim politikalarının belirlenmesinde rehberlik eden en önemli yasal metindir. Türk eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri bu kanunda açıkça belirtilmiştir. Bu kanuna göre Türk

Milli Eğitiminin genel amacı (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, madde 2) Türk milletinin bütün fertlerini;

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine uygun olarak; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini özümseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde ve bunları eylemlerine yansıtan yurttaşlar olarak yetiştirmek;

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu yönünden dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, özgür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişiliğe değer veren, topluma karşı bilinçli ve sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı, üreten ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

İlgi ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş yapma alışkanlığı kazandırarak hayata hazırlamak ve onların, ilgi alanlarına yönelip topluma hizmet ederek katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır. (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, madde 2)

Görüldüğü üzere Türk Millî Eğitimi'nin temel amacı, bireyleri millî ve manevi değerlere bağlı, Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, anayasal düzene saygılı; fiziksel, zihinsel, ahlaki ve duygusal yönden dengeli gelişmiş, bilimsel düşünme yetisine sahip, özgür bireyler olarak; topluma uyumlu, üretken, yeteneklerini geliştirmiş ve bir meslek sahibi olacak şekilde yaşama hazırlamaktır. Böylece eğitimin yalnızca bireyin gelişimiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda toplumun refahı, millî birlik ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma hedefleriyle doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu genel amaçlar doğrultusunda, eğitim sistemi belirli ilkelere dayanarak yapılandırılmakta ve tüm eğitim kademelerinin hedefleri bu ilkelere uygun olarak belirlenmektedir. Bu ilkeler 1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu'nun 10. maddesinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Eğitimde evrensellik ve eşitlik ilkesi; herkesin dil, ırk, cinsiyet veya inanç farkı gözetmeksizin eğitime erişebilmesini sağlamayı ifade etmektedir. Bireyin ve toplumun gereksinimleri dikkate alınarak, eğitim sisteminin hem bireysel hem de toplumsal gelişimi desteklemesi amaçlanmaktadır. Yönlendirme ilkesi; öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim programlarına yönlendirilmesini öngörürken, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği ilkesi; herkesin eğitim

fırsatlarına erişimini ve toplumsal adaleti odak noktasına alır. Ayrıca, eğitimde süreklilik ilkesi; bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekler, ancak eğitimin ideolojik ve düşünsel temelini Atatürk ilke ve inkılapları, milliyetçilik, laiklik, demokratik eğitim anlayışı ve bilimsel ilkeler oluşturur. Planlama ilkesi; eğitim sisteminin kalkınma planlarına uygun olarak işlemlerini sağlar. Kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü karma eğitim; Okul-aile iş birliği ve eğitimin her yerde sağlanması ilkesi, eğitimin bütün toplumsal kurumlarla birlikte yürütülmesini amaçlar. Bununla birlikte, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 10. maddesinde belirtildiği üzere, okullarda kız ve erkek karma eğitim esastır; ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrenciler için düzenlenebilir (1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 10). Bu ilkeler, Türkiye'de eğitimin hem yapısal hem de işlevsel çerçevesini belirleyen temel değerlerdir.

2.4.1.3 Türkiye'de Ana Dili Öğretimi ve Programı

Türkçe öğretimi, Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından itibaren önemli bir konu olmuştur ve bu süreçte çeşitli Türkçe Dersi Öğretim Programları yayınlanmıştır. Bu programlar, öğrencilerin Türkçe sevgisini geliştirmeyi ve ana dili doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlar. Programlar arasında işleyiş ve içerik bakımından farklılıklar olmakla birlikte hepsinin temel hedefi dil bilincini ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu programlar, öğrencilerin dil ve kültür mirasına olan bağlılıklarını güçlendirirken aynı zamanda etkili iletişim kurmalarını da sağlamaktadır (Bulut, 2019). Geçmiş dönemlerde ilk etapta, Sıbyan Mektepleri ve Medreseler gibi eğitim kurumlarında, özellikle Osmanlı döneminde, genellikle Arapça ve Farsça gibi dini ve bilimsel metinlerin öğretimi öncelikliydi. Türkçe genellikle günlük iletişimde kullanılan bir dil olarak kabul ediliyordu, fakat resmi eğitim kurumlarında bu dilin öğretilmesine pek yer verilmiyordu. Bununla birlikte, Enderun Mektepleri gibi devlet yönetimi ve bürokrasisine hizmet etmek üzere kurulan okullarda Türkçe eğitime önem verilmiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bu okullarda eğitim gören öğrencilerin, devşirme olarak adlandırılan Hristiyan kökenli çocuklar arasından seçilen gençler olduğu bilinmektedir. Bu gençlerin Türkçe öğrenmeleri, devlet hizmetlerinde etkin bir şekilde iletişim kurabilmeleri için önemliydi. Bu nedenle, Enderun Mekteplerinde Türkçe eğitime özel bir önem verilmiştir (Simit, 2019). 1861 yılında Maarif Nezareti'nin öğretim dilini Türkçe olarak belirlemesi önemli bir dönüm noktasıdır. Bu karar, Osmanlı İmparatorluğu'nun modernleşme sürecinde

Türkçe'nin resmi dil olarak kabul edilmesi ve eğitimde kullanılmasına yönelik bir adımdır (Sayın, 2016). Bu, Türkçenin yaygınlaşması ve toplumun geniş kesimlerine ulaşması açısından büyük bir öneme sahiptir. Meşrutiyet Dönemi'nde ise Türkçe dersi öğretim programlarının hazırlanması, Türkçenin eğitim sistemindeki rolünün daha da güçlenmesine ve Türkçe öğretiminin standartlaştırılmasına katkı sağlamıştır. Bu dönemde Türkçe dersleri, yazı, imla, okuma, güzel konuşma gibi becerilerin yanı sıra dilbilgisi ve edebiyat konularını da içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve Türkçeyi etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için önemli bir adımdır. Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye'de eğitim sistemi büyük değişikliklere uğradı. 1924 yılında toplanan "II. Heyet-i İlmiye" tarafından öğrenim kurumlarının adları ve süreleri yeniden düzenlendi. İbtidaiye okullarına "ilkokul" adı verildi ve süreleri altı yıldan beş yıla indirildi. Orta öğretim ise üçer yıllık iki devreli olarak belirlendi; birinci devreye "ortaokul" (ortamektep), ikinci devreye ise "lise" adı verildi (Kaya ve Akan, 2019). Bu dönemde, eğitim sistemine paralel olarak Türkçe öğretim programları da düzenli olarak güncellendi. İlköğretim I. kademe için 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015 ve 2019 yıllarında Türkçe Öğretim Programları hazırlandı ve uygulandı. Bu programlar, o dönemin eğitim ihtiyaçlarına ve ideolojik çerçevesine göre belirlenmiş ve öğrencilere Türkçe dilinin doğru kullanımını öğretmeyi amaçlamıştır. Her program, dilin yanı sıra okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir (Çaylı ve Göçer, 2021; MEB, 2019). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak yeniden yapılandırılmış ve 2017-2018 yıllarında yayınlanmıştır. Daha sonra, 2019 yılında programın son şekli verilerek yayımlanmıştır. Bu program, 1-8. sınıflar arasındaki öğrencileri kapsamaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, önceki programlara göre birçok yenilik içermektedir. Özellikle öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, yabancı dillerde iletişim, girişimcilik, kültürel farkındalık ve teknolojilerde yetkinlik gibi yeni konulara odaklanmıştır. Ayrıca, öğrenme alanları konusunda da düzenlemeler yapılmış; tüm sınıf seviyelerinde "dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma" gibi beceriler temel öğrenme alanları olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dört temel dil becerisini eş zamanlı olarak geliştirmelerini hedeflemiş; aynı zamanda iletişim, anlam oluşturma, metin türlerini tanıma ve dilin işlevsel kullanımını esas almıştır (Simit, 2019, s. 45; MEB, 2019). Bu programın ardından 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli çerçevesinde yeni bir Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. 1-4. sınıfları kapsayan bu program,

yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak sonuç odaklı bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Programın temel amacı, öğrencilerin dili düşünce ve iletişim aracı olarak kullanabilmelerini sağlamak, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, Türkçeyi doğru, etkili, yaratıcı ve estetik biçimde kullanmalarına destek olmaktır (MEB, 2024). Yeni program, “dilsel eylem” yaklaşımıyla dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) ele almakta ve öğrencilere yalnızca bilişsel beceriler değil, aynı zamanda kültürel değerler, toplumsal farkındalık, bireysel sorumluluk ve dijital okuryazarlık gibi bütünsel yeterlilikler de kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca “temel metin türleri”, “kelime dağarcığı”, “telaffuz”, “metinlerarasılık”, “görsel okuma”, “anlama-yorumlama” ve “tutum geliştirme” gibi mikro bileşenler öğrenme süreçlerine entegre edilmiştir (TEDMEM, 2024). Programda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan esnek öğrenme ortamları ve içerikler sunulmaktadır. Değerlendirme süreci sadece ölçüm odaklı olmayıp, gelişimin izlenmesi ve rehberlik sağlanması amacına da hizmet etmektedir. Bu bağlamda süreç değerlendirmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ürün dosyaları gibi yöntemler önerilmiştir (Sever, 2011). Ayrıca dersin metin türleri ve içerik açısından tematik yapısı disiplinler arası öğrenmeye olanak sağlamaktadır; Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini çeşitli içerik alanlarında kullanarak bütünsel gelişimlerini desteklemektedir. Örneğin “doğa ve çevre”, “bilim ve teknoloji”, “milli kültür” ve “değer eğitimi” gibi konular dil öğreniminin anlamlı bağlamlarda devam etmesini sağlamaktadır (Banaz, 2024).

2.4.2 Türkmenistan eğitim sistemi

1921 yılında Türkmenistan, Türkistan Muhtar Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti’nin bir parçası olarak ilan edilmiş; ardından 1924 yılında Orta Asya’daki Türk halklarına ait sınırların belirlenmesiyle birlikte, resmi olarak “Türkmen Cumhuriyeti” adıyla teşkil edilmiştir. Kısa bir süre sonra, 27 Ekim 1924 tarihinde Sovyet yönetimi tarafından Türkmenistan’ın “Türkmen Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti” adıyla kuruluşu resmen onaylanmıştır (Demircioğlu ve Kardeş, 2020, s. 42). Bu çerçevede, 1925 yılında bu statü ile Sovyetler Birliği bünyesinde yer alan Türkmenistan, yaklaşık yetmiş yıl süren Sovyet egemenliğinin ardından, 22 Ağustos 1990 tarihinde egemenliğini ve 27 Eylül 1991’de Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla birlikte bağımsızlığını ilan etmiştir (Özkan, 2024). Ülkenin ilk cumhurbaşkanı olan Saparmyrat Atayevîç Nyýazov, bağımsızlığın kazanılmasını takiben özellikle eğitim alanında kapsamlı reformlar gerçekleştirmiştir. Bu

reformların öncelikli odak noktaları ise eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve eğitim dilinin düzenlenmesi olmuştur. Bağımsızlığın kazanılmasının ardından, ülkede birçok alanda hızlı ve kapsamlı reformlar gerçekleştirilmiştir (Demircioğlu ve Kardeş, 2020, s. 113). Bu reformlardan biri de resmi dilin kullanımı ve yazı sistemiyle ilgili olmuştur. Bağımsızlığın ilk yıllarında eğitim sisteminde Kiril alfabesi kullanılmaya devam edilmiştir. Ancak 12 Nisan 1993 tarihinden itibaren Kiril alfabesinden Latin alfabesine geçiş süreci resmen başlatılmıştır. Bu doğrultuda, ilköğretim düzeyinde kullanılan ders kitapları 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Latin alfabesiyle basılmış ve ilgili okullara dağıtımı gerçekleştirilmiştir (Bayramov ve Kurbanova, 2023, s. 154).

Türkmenistan Cumhuriyeti'nde etnik yapı bakımından nüfusun büyük çoğunluğunu Türkmenler oluşturmaktadır; ancak ülkede çeşitli etnik gruplara mensup topluluklar da yaşamlarını sürdürmektedir. Bu çok etkili yapıya bağlı olarak, ülkede farklı dillerde eğitim veren okullar açılmıştır. Bunlar eğitim diline göre; Türkmençe-Türkçe, Özbekçe-Türkçe, Kazakça-Türkçe, sadece Türkçe ve sadece Rusça eğitim veren kurumlardır. Her okulda, dilin edebiyatı ve tarihi üzerine, dilin kendine özgü öğretim materyalleri kullanılarak dersler verilmektedir. Örneğin, Rusçanın öğretildiği okullarda Rus dili ve edebiyatı ders kitapları kullanılmaktadır (Özkan, 2024, s. 118).

2.4.2.1 Türkmenistan eğitim sisteminin yapısı

Türkmenistan, 1991 yılında Sovyetler Birliği'nden bağımsızlığını kazandıktan sonra eğitim alanında çeşitli yapısal reformlara yönelmiştir. Bağımsızlığın ilk yıllarında, ülkedeki eğitim sistemi Sovyet mirası doğrultusunda şekillenmiş ve tüm okullarda zorunlu eğitim süresi 10 yıl olarak uygulanmıştır. Ancak daha sonraki yıllarda bu süre 9 yıla indirilmiş; yükseköğretim kurumlarında ise lisans süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür (Gayypov, 2022). 2000-2010 yılları arasında dönemin Cumhurbaşkanı Saparmyrat Türkmenbaşy liderliğinde ulusal kalkınma hedefleri doğrultusunda eğitim sisteminde çeşitli reformlar gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar çerçevesinde müfredatlar yeniden yapılandırılmış, eğitim sisteminin modernizasyonu hedeflenmiş ve genel eğitim kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmıştır (Hudayarova, 2019). 2006 yılında Türkmenbaşy'nın vefatının ardından, 2007 yılında Cumhurbaşkanlığı görevini devralan Gurbanguly Berdimuhammedov, eğitimde dönüşüm ve kalite odaklı yenilikleri sürdürmüştür. Berdimuhammedov, eğitimin Türkmenistan'ın toplumsal istikrarı ve sürdürülebilir kalkınması açısından temel bir unsur olduğunu vurgulamış ve bu alanda

önemli yasal ve yapısal düzenlemeleri hayata geçirmiştir (Özkan, 2024). Bu bağlamda, 1 Mart 2013 tarihinde imzaladığı “Türkmenistan’da Eğitim Sistemini Geliştirme” başlıklı kararname ile eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kararname ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiş; ilkokula başlama yaşı ise 6 olarak belirlenmiştir (Hudayarova, 2019).

Yeni yapılandırılan eğitim sistemi, dört yıllık ilkokul, beş yıllık ortaokul ve üç yıllık lise olmak üzere toplamda on iki yıllık bir örgün eğitim sürecinden oluşmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin ilkokuldan lise sonuna kadar aynı eğitim kurumunda öğrenim görmelerine olanak sağlayacak şekilde planlanmıştır. Ortaokuldan liseye geçişte merkezi bir sınav uygulanmamakta; öğrencilerin ortaöğretim boyunca gösterdikleri akademik başarı düzeyleri esas alınarak lise öğrenimlerine devam etmeleri uygun görülmektedir. Öğrenci başarıları ise ders içi gözlemler, konu sonu sınavları ve yıl sonu genel değerlendirmelerle ölçülmekte; değerlendirmeler beşlik not sistemiyle yapılmaktadır. Türkmenistan’da uygulanan bu beşlik not sistemi, yüzlük sistemle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Buna göre, 1 notu 0 puana karşılık gelmekte ve başarısızlık olarak kabul edilmektedir. 2 notu yaklaşık 30 puan düzeyindedir ve yine başarısız olarak değerlendirilir. 3 notu yaklaşık 50 puanı ifade eder ve orta düzeyde başarıyı temsil eder. 4 notu yaklaşık 80 puan anlamına gelmekte ve iyi olarak kabul edilmektedir. En yüksek başarı düzeyi olan 5 notu ise 100 puana karşılık gelmekte ve pekiyi olarak sınıflandırılmaktadır (Ekayev, 2022). Eğitim sistemi kapsamında öğretmenler, öğrencilerin başarılarını sadece yazılı sınavlara dayalı olarak değil, aynı zamanda sınıf içi katılım ve bireysel gelişim üzerinden de değerlendirmektedir. Ülkede çok sayıda ilkokul, ortaokul ve lise bulunmakta olup, bazı okullarda öğrencilerin farklı dil ve kültürlerle tanışmalarını sağlamak amacıyla özel sınıflar da açılmaktadır (Özkan, 2024). Yükseköğretime geçişte merkezi bir yerleştirme sınavı uygulanmamakta; her üniversite kendi sınavını düzenleyerek öğrenci kabul etmektedir. Son yıllarda Türkmenistanlı öğrenciler, yalnızca yurt içinde değil, aynı zamanda yurt dışında da eğitim alma imkânına sahip olmuşlardır. Özellikle Rusya, Beyaz Rusya, Çin, Malezya, Romanya ve Türkiye gibi ülkelerdeki prestijli üniversitelerden binlerce Türkmen öğrenci mezun olmuştur. Bu gelişmeler doğrultusunda Türkmenistan devleti, uluslararası akademik iş birliklerini güçlendirmeye yönelik adımlar atmakta ve yüksek ahlaki değerlere sahip, çağdaş teknolojileri etkin biçimde kullanabilen, donanımlı ve yetkin bireyler yetiştirmeyi

hedeflemektedir (Özkan, 2024). Cumhurbaşkanı Berdimuhammedov, bu reformların temel amacının ülkenin geleceğini inşa edecek güçlü ve eğitilmiş nesiller yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır (Hudayarova, 2019).

2.4.2.2 Türkmenistan eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri

Türkmenistan’da eğitim sistemiyle ilgili 2013 yılında kabul edilen yasa ve ilgili düzenlemelerde, eğitimin temel amacı ve ilkeleri ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Türkmenistan Devlet Başkanı tarafından 1 Mart 2013 tarihinde imzalanan “Türkmenistan Eğitim Sisteminin Geliştirilmesine İlişkin Karar” ile okullaşma süresi 12 yıla çıkarılmış, ilkokula başlama yaşı ise 6 olarak belirlenmiştir (Hudayarova, 2019).

5 Mayıs 2013 tarihli Eğitim Kanunu’nun 2. ve 3. maddelerinde yer alan temel amaç ve ilkeler şunlardır:

- Türkmenistan vatandaşlarının eğitim ve anayasal haklarının güvence altına alınması ve korunması,
- Devletin sunduğu tüm hizmetler her vatandaşın erişimine açık olmalıdır,
- Eğitim herkes için eşit ve laik olmalıdır,
- Türkmenistan eğitim sisteminin uzun vadeli işleyişi ve gelişimi için yasal altyapının oluşturulması,
- Öğrencilerin bireysel yeteneklerinin keşfedilerek, doğru ve eşit şekilde kullanılması
- Çocukların eğitiminde ve kişisel gelişiminde olduğu kadar sağlık ve özel yaşamlarında da insani değerlerin öneminin ele alınması. Öğretim içeriğinin Türkmen milli tarihi, kültürü ve geleneklerini yansıtması
- Tüm Türkmenistan vatandaşların zorunlu ortaöğretime katılması gerekliliği şeklindedir.

Türkmenistan’da vatandaşlar dil, din, ırk ayrımı gözetmeksizin aynı eğitimi alma hakkına sahip olmalıdır. Devlet ücretsiz bir şekilde eğitim verme ile görevlidir. (Hudayarova, 2019)

- Eğitim sisteminin amacı, bireyin, toplumun ve devletin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikli insan yetiştirmektir. Öğretmenlerin amacı, öğrencilerin hedeflerini izlemek, öğrencilerin becerilerini günlük yaşamda kullanmalarını teşvik etmek ve yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmektir (Recepov, 2021).
- Bakanlar Kurulunun eğitim sistemi içindeki görevleri; eğitim standartlarını belirlemek, eğitim kurumlarının faaliyetlerini yürütmek, uluslararası iş birliğini geliştirmek, müfredat ve bilimsel dokümanları hazırlamaktır. Bu çerçevede eğitim sistemi, devlet politikasının temel ilkelerini denetleyen bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Gül, 2019).

2.4.2.3 Türkmenistan’da ana dili öğretimi ve programı

Türkmenistan'daki ilkokullarda ana dili öğretim programı, “Harplyk” ve “Türkmen Dili” dersleri adı altında planlanmıştır. Her iki dersin öğretim programı, öğrencilerin yaşlarına ve dil becerilerine uygun olarak aynı program içerisinde düzenlenmiştir. Ana dili öğretim programları, öğrencilerin konuşma alışkanlıklarını, yaşlarına özgü özelliklerini, diğer derslerle ilgili düşüncelerini ve geçmiş deneyimlerini dikkate almayı önemsemektedir. Ayrıca, uluslararası deneyimi uygulamak, bilim alanındaki gelişmeleri takip etmek ve öğrencilerin milli değerleri, vatanseverlik ruhunu ve milli gelenekleri öğrenmelerini sağlamak da ön planda tutulmuştur. Ana dili dersi, I. sınıftan itibaren Türkmen alfabesini öğretmekle başlar ve II-IV. sınıflarda hikayeler ve uygulamalar üzerinde çalışarak öğrencilerin bilgi başarılarını artırmayı amaçlar. Bu derslerde öğrencilere doğru okuma, edebi dilin gerekliliklerine uygun konuşma ve düz yazma becerileri kazandırılmaya çalışılır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 2-3).

İlkokulların 1-4. sınıfları için Ana dili (Harplyk) dersi öğretim programı üç dönemden oluşur (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022):

1. İlk Okuma ve Yazmadan (Harplyk) Önceki Dönem: Bu dönemde, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine hazırlanmaları için resimlere dayalı etkinlikler ve tartışmalarla temel beceriler öğretilir. Bununla birlikte, öğrencilerin yazı yazma ve okuma becerilerine hazırlık yapılır. “Harplyk” kitabının resimlerine dayalı olarak soru-cevap yapılarak tartışmalar yapılır. Öğrencilere harf-ses ilişkisi, doğru oturma, kalem tutma, defter kullanımı gibi temel beceriler öğretilir. Ayrıca, sağlıklı beslenme gibi konular da işlenir ve öğrencilere vatanseverlik, ahlaki değerler, iş birliği gibi konularda eğitim verilir. Öğrencilerin dinleme ve görme becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlenir.

2. İlk Okuma ve Yazma (Harplyk) Dönemi: Bu dönemde, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri geliştirilirken, iletişim becerileri de desteklenir. Okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra, çoklu ortam teknolojisi kullanılarak öğrencilerin öğrenme süreci desteklenir. Aynı zamanda öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırılır. “Harplyk” kitabındaki içerikli resimler kullanılarak öğrencilere okuma ve yazma becerileri öğretilir. Okuma becerileri, seslerden harfler oluşturma, harfleri birleştirerek kelimeler oluşturma ve cümleleri okuma üzerine odaklanır. Öğrenciler, öğrenilen kelimeleri, cümleleri ve hikayeleri anlamlandırma ve ifade etme becerilerini geliştirirler. Multimedya teknolojisi ve öğretim materyalleri bu süreçte önemli bir rol oynar.

3. İlk Okuma ve Yazmadan (Harplyk) Sonraki Dönem: Bu dönemde, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri daha da geliştirilir ve öğrencilere hikayeler ve uygulamalar üzerinde çalışma fırsatı verilir. Derslerde gösterme materyalleri ve multimedya teknolojilerinden faydalanarak öğrencilerin iletişim becerileri desteklenir. Bununla birlikte, öğrenciler “Harplyk” kitabındaki cümleler ve hikayeler üzerinde çalışır. Öğretmen rehberliğinde okunan metinler yazılır, tekrarlanır ve anlatılır. Öğrenciler, okudukları metinleri anlamlandırma ve ifade etme becerilerini geliştirirler. Ayrıca, öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenlenir. Okuma ve yazma dersleri ayrı ayrı planlanır ve birbirleriyle bağlantılı olarak ele alınır. Öğrencilere, hikayelerin içeriğini analiz etme, karakterleri tanımlama ve kendi düşüncelerini ifade etme yetenekleri kazandırılır. Dersler, öğrencilerin yaşlarına ve ilgi alanlarına uygun içeriklerle zenginleştirilir. Ayrıca öğrenciler, ders dışında da kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için teşvik edilir ve yaşlarına uygun kitaplar seçilir. Bu programın amacı, öğrencilerin dil becerilerini aşamalı olarak geliştirmek ve milli değerleri öğrenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, ana dili öğretim programı öğrencilere, okuma ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik, aynı zamanda aktif ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmak ve milli değerlere olan sevgiyi, başarıya ulaştırma hedefleri doğrultusunda eğitim içerikleri sunmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere doğru ve akıcı bir şekilde okuma, içeriği anlama ve özgürce ifade etme becerilerini kazandırmalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunun için ana dili öğretim programında aşağıdaki bazı başlıklara değinilmiştir:

- Okuma Derslerinin Çeşitliliği: Öğretmenler, okuma derslerini çeşitli içeriklerle zenginleştirmelidir. Öğrencilere, okudukları metinlerin içeriğini anlama, duygularını ifade etme ve hikayeleri işleme becerileri kazandırılmalıdır.
- Hazırlık ve Planlama: Öğretmenler, okuma derslerine hazırlık yaparken, içeriklerin karmaşıklığına göre öğrencilere uygun bilgi ve eğitim sunmalıdır. Okunacak eserin içeriği ve amaçları net bir şekilde belirlenmelidir.
- Öğrenci Katılımı: Öğrencilerin okuma derslerine aktif katılımı teşvik edilmelidir. Soru-cevap alışverişi, hikayeler üzerine düşünme ve sözlü ifadelerini geliştirme gibi etkinliklerle öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
- Sözlü İfade Becerileri: Program, öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmeye de odaklanır. Öğrenciler, okudukları metinleri analiz etme, içeriği anlatma ve kendi düşüncelerini ifade etme becerilerini kazanırlar.

- **Ders Dışı Okuma Etkinliği:** Öğrencilere, ders dışında da kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için ders dışı okuma etkinlikleri düzenlenir. Öğrencilerin yaşlarına ve ilgi alanlarına uygun kitaplar seçilir ve öğrencilerin kendi başlarına kitap okumayı öğrenmeleri teşvik edilir (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

Bu program, öğrencilerin okuma ve ifade becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmeyi amaçlar ve onları aktif ve sorumlu bir şekilde topluma katılan bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler. Ana dili öğretim programında dil bilgisi konuları “Türkmen Dili” dersi başlığı altında yer almaktadır. Sınıf kademesine göre dil bilgisi dağılımı ve ağırlığı ise program içerisinde kademe kademe ele alınmıştır. Bununla birlikte öğretim programında dil bilgisiyle ilgili Türkmen Dili derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlere odaklanılmıştır. Programın amacı, öğrencilere uygun bir yazma tarzını öğretmek ve dil bilgisi, fonetik ve yazma kurallarını basit bir şekilde tanıtmak suretiyle Türkmen diline olan sevgiyi oluşturmaktır. Bu bağlamda programda, dil bilgisi alanında aşağıdaki ana hatlara yer verilmiştir:

- **Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi:** Öğrencilere harfleri doğru bir şekilde birleştirip yazma becerileri kazandırmak için dil bilgisi derslerinde zaman ayrılır. Öğretmenler, öğrencilerin yazılarının düzgün, anlaşılır ve harflerinin boyutlarına uygun olduğunu sağlamak için dikkatli bir şekilde rehberlik eder.
- **Dikte Çalışmaları:** İlkokul birinci sınıflarda, okuma yılının sonunda dikte çalışmaları önerilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin yazma becerilerini ve harf birleştirme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olur.
- **Yönlendirme ve Planlama:** Öğrencilerin yazma becerileri yavaş yavaş ve kolaydan zora doğru geliştirilir. Öğretmenler, Türkmen dili dersini etkili bir şekilde yürüterek öğrencilerin yazma ve birleştirme becerilerini geliştirmek için etkili çalışmalar yaparlar. Her bir konunun öğrenciler tarafından anlaşılabilir olması için çeşitli yöntemler kullanılır.
- **Yenilikçi Yöntemlerin Kullanımı:** Öğrencilerin isteklerine ve yeteneklerine uygun eğitimi sağlamak için yenilikçi yöntemlerden faydalanılır. Öğretmenler, kişisel hijyenin ve sağlıklı yaşam tarzının ilkelerini öğretmek için planlama yaparlar ve iletişim kültürünü geliştirmeye önem verirler.
- **Hikâye Yazma ve Yazma Ödevleri:** Öğrencilere hikâye yazma ve yazma ödevleri verilir. Öğrencilerin iletişim becerilerini, söz dağarcığını ve yazılı ifade

yeteneklerini geliştirmeleri için çeşitli çalışmalar yapılır. Öğretmenler, öğrencilerin yazılarını değerlendirir ve geri bildirim sağlarlar (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

Türkmenistan’da uygulanan ana dili öğretim programı, okuryazarlık öğretimini üç aşamalı bir süreç (harf öncesi, harf dönemi ve harf sonrası) çerçevesinde sunarken; dil bilgisi ve yazılı anlatım becerilerini “Türkmen Dili” dersi altında, sınıf düzeylerine göre kademeli biçimde ele almaktadır. Özellikle “Harplyk” kitabı üzerinden yapılandırılan öğretim süreci, ses temelli okuma-yazma öğretimine dayalıdır ve çoklu ortam destekli etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Öğrencilerin yalnızca teknik becerileri değil, aynı zamanda metni anlamlandırma, ifade etme, yorum yapma ve sözlü iletişim kurma gibi üst düzey dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programın dikkat çeken bir diğer yönü ise; öğrencilerin yaş, gelişim ve ilgi özelliklerine uygun içerik seçimi ile öğretmenin aktif rehberliğini esas almasıdır. Ayrıca program; vatanseverlik, milli değerler, ahlaki tutumlar ve iş birliği gibi sosyal-duygusal becerileri de dil öğretiminin bir parçası olarak ele almaktadır. Bu yönüyle Türkmenistan’da uygulanan ana dili öğretim programı, pedagojik açıdan hem yapılandırılmış hem de değer temelli bir model olarak dikkat çekmektedir (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

Türkmenistan’da ilkokul düzeyinde 1. sınıf öğrencileri için ilk okuma ve yazma öğretimi, üç ayrı döneme ayrılarak planlanmaktadır: (1) Harplyga enli döwür – ilk okuma ve yazma öncesi dönem (6 saat), (2) Harplyk döwri – ilk okuma ve yazma dönemi (72 saat) ve (3) Harplykdan soňky döwür – ilk okuma ve yazmadan sonraki dönem (24 saat). Bu aşamalı yapı, öğrencilerin okuma-yazma sürecine kademeli biçimde hazırlanmasını sağlamaktadır. 2. sınıftan itibaren ana dili öğretimi iki farklı ders altında yürütölmektedir: “Ene Dili” (haftada 4 saat) ve “Türkmen Dili” (haftada 4 saat). “Ene Dili” dersinde tematik okumalar, şiirler, masallar ve anlamaya yönelik metinlere ağırlık verilirken, “Türkmen Dili” dersinde ise temel dil bilgisi konularına ve yazma becerilerine odaklanılmaktadır. Bu yapı, 3. ve 4. sınıflarda da aynı biçimde sürdürölmektedir. Söz konusu ders kitapları, Türkmenistan Bilim Bakanlığının onayı doğrultusunda öğretim programına uygun olarak hazırlanmakta ve okullara dağıtılmaktadır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

2.5 İlgili Araştırmalar

Bilgiç (2024) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, Türkiye ve Finlandiya'nın ana dili öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, 2014 yılında yürürlüğe giren Finlandiya Ulusal Temel Müfredatı'ndaki ana dili öğretim programı ile 2024 yılında onaylanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme alanları, amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme ölçütleri açısından analiz edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, Finlandiya programının öğrenci merkezli ve esnek bir yapıya sahip olduğunu, Türkiye programının ise daha ayrıntılı ve öğretmen yönlendirmeli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Türkiye programında kültürel değerlere, iletişime ve etkileşime daha fazla yer verilmesi gerektiği, kazanımların Bloom Taksonomisi'nin üst basamaklarına göre yeniden düzenlenmesinin programın etkililiğini artıracığı önerilmiştir.

Açıkgöz ve Doğan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye ile İngiltere'de uygulanan 1. sınıf ana dili öğretim programları karşılaştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Programların amaçları, yapısı ve hedefleri bağlamında yapılan karşılaştırmalar sonucunda her iki ülke programının da öğrenci merkezli bir anlayışa dayandığı, ancak yapısal olarak farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma, farklı ülkelerdeki öğretim programlarının yapısal çeşitliliğini vurgulayarak, program geliştiricilere yön gösterici nitelikte sonuçlar sunmuştur (Açıkgöz ve Doğan, 2022).

Tekgöz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Almanya Baden-Württemberg eyaleti ilköğretim programı ile Türkiye ilköğretim programını karşılaştırılmıştır. Araştırmada her iki ülkenin eğitim sistemleri, programlarının felsefi bakış açıları, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri nitel doküman analiziyle incelenmiştir. Bulgulara göre, her iki programın yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı, ancak Baden-Württemberg'de derslerin sınıflara göre farklılaşmadığı, Türkiye'de ise sınıf düzeyine göre farklı ders içeriklerinin bulunduğu belirlenmiştir. Baden-Württemberg programında çevre, sanat, kültürel etkinlikler ve okul dışı öğrenme süreçleri daha yoğun şekilde yer alırken, Türkiye programında Atatürk İlke ve İlkeleri, milli değerler ve kültürel öğelere ağırlık verildiği görülmüştür. Ölçme ve değerlendirmede her iki program benzer teknikler kullanmakla birlikte Baden-Württemberg'de hikâye yazma,

dikte, sözlü hitabet gibi uygulamalar; Türkiye’de öz ve akran değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış oyunlar ve farklı soru türleri gibi yöntemler öne çıkmıştır. Araştırmada, programların farklı kültürel ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda şekillendiği sonucuna varılmıştır.

Sefer (2015), Türkiye, Çin-Hong Kong, Finlandiya, Kore ve Singapur’un ana dili öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada doküman incelemesi tekniğiyle elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, tüm ülkelerin programlarında dört temel dil becerisi ve dil bilgisi alanı yer almakta; ancak PISA başarısı yüksek olan ülkelerde güncel metinlerin daha fazla kullanıldığı, etkinlik sayısının sınırlı tutulduğu, dil bilgisi öğretiminin bağlam içinde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’nin öğretim programının ise kapsamlı kazanım sayısı ve ayrıntılı yapısıyla diğer ülkelerden ayrıldığı belirtilmiştir (Sefer, 2015).

Yıldız (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye, Kore ve Finlandiya’nın ana dili dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada, PISA sınavlarında okuma becerisi alanında yüksek başarı gösteren Kore ve Finlandiya’nın programları ile Türkiye’nin 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programı; dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temelinde analiz edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgular, her üç ülkenin programlarında benzer ve farklı uygulamaların bulunduğunu, özellikle Kore ve Finlandiya’nın programlarının öğrenci merkezli ve esnek yapılar sunduğunu, Türkiye’nin programının ise daha ayrıntılı ve öğretmen yönlendirmeli olduğunu göstermektedir.

Kasapoğlu (2007) tarafından yürütülen araştırmada, Türkiye ve Almanya’da ilköğretim 4. sınıf düzeyinde kullanılan ana dili ders kitaplarındaki yazma eğitimi ve öğretimi karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma desenine dayalı bu çalışmada doküman incelemesi yapılmış, kitapların içerik yapısı, yazma etkinliklerinin türü ve dağılımı analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, Türkçe kitaplarında yönlendirilmiş yazma etkinliklerinin yoğun olduğunu, Almanca kitaplarda ise daha bağımsız yazma becerilerine ağırlık verildiğini göstermektedir. Ayrıca, her iki ülkenin kitaplarında ortak yazma etkinliklerine yer verildiği belirlenmiştir (Kasapoğlu, 2007).

Durmuşçelebi (2007) tarafından yapılan araştırmada ise Türkiye ve Almanya’da kullanılan 3. ve 5. sınıf ana dili öğretim programları ile ders kitapları karşılaştırılmıştır.

Araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, her iki ülkenin öğretim programları benzer hedefleri içermekle birlikte yazım tarzlarında farklılıklar mevcuttur. Türkçe programı daha ayrıntılı ve öğretmen yönlendirmesine dayalı bir yapı sergilerken; Almanca program daha genel çerçevelerle şekillenmiştir. Ders kitaplarının fiziksel yapıları bakımından ise Almanca kitapların daha sağlam ve nitelikli olduğu, metin içeriklerinin çocuk merkezli ve günlük yaşamdan seçildiği tespit edilmiştir (Durmuşçelebi, 2007).

Kutluca Canbulat (2004) Almanya ve Türkiye’deki birinci sınıf ana dili öğretim programlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmada, her iki ülkenin ilköğretim okullarında uygulanan ana dili öğretim programlarının temel dil becerilerine yaklaşımları karşılaştırılmış ve benzerlikler ile farklılıklar ortaya konmuş. Bu amaçla, her iki ülkenin ilköğretim okulu dil programları hedef, içerik, yöntem-teknik ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmış, sınıf içi uygulamalar gözlemlenmiş ve her iki ülke birinci sınıf öğretmenlerinin program uygulamaları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak, her iki ülke programının öğretime farklı yaklaştığı belirlenmiştir. Türkçe programında içerik genel olarak ilk okuma-yazma öğretimi kapsamında gelişirken, Almanca programında içeriğin temel dil becerilerinin tümünün geliştirilmesine yönelik olarak oluşturulduğu saptanmıştır. Programların okuma-yazma becerilerini kazandırmayı amaçladıkları yöntem ve tekniklerin birbirinden farklı olduğu ortaya çıkmış ve yapılan gözlemler sayesinde de önemli olanın hangi yöntem-teknikğin kullanıldığının değil, uygulamaya nasıl geçirildiği sonucuna varılmıştır. Karşılaştırılan son boyut olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğretimle ilgili görüşlerinin uygulanan programın öğretim yaklaşımından etkilendiği belirlenmiştir.

Bilgiç (2024), Türkiye ile Finlandiya; Açıkgöz ve Doğan (2022), Türkiye ile İngiltere; Sefer (2015) ve Yıldız (2015) ise farklı ülkelerle (Finlandiya, Kore, Singapur, Çin-Hong Kong) yapılan karşılaştırmalara odaklanmıştır. Kasapoğlu (2007), Durmuş Çelebi (2007) ve Kutluca Canbulat (2004) Almanya ile yapılan karşılaştırmalarda özellikle yazma, dinleme ve öğretim materyallerine dikkat çekmiştir. Bu çalışmalar, Türkiye’deki Türkçe öğretim programlarının ayrıntılı, öğretmen yönlendirmeli ve kazanım odaklı bir yapıya sahip olduğunu; buna karşın, özellikle yüksek PISA başarısına sahip ülkelerde öğrenci merkezli, esnek, bağlam temelli ve beceri odaklı yaklaşımların öne çıktığını göstermektedir. Finlandiya, Kore ve Almanya gibi ülkelerde dil öğretimi daha sade

yapılarla yürütölmekte, öğrencinin aktif katılımı ve bağımsız üretimi teşvik edilmektedir. Türkiye’de ise programlar genellikle daha fazla içeriğe ve yönlendirmeye dayalıdır. Bu durum, öğrenciye daha az özgürlük tanıyan ama öğretmeni merkez alan bir model ortaya koymaktadır. Araştırmalar, Türkiye’nin öğretim programlarının kültürel içerik, sosyal-duygusal gelişim ve üst düzey düşünme becerileri açısından zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, öğretim programının başarısının yalnızca içeriğe değil, uygulama kalitesine ve öğretmenin pedagojik yetkinliğine de bağlı olduğu vurgulanmaktadır.



3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama ve analiz süreci ile çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye ve Türkmenistan'da uygulanan ilkökul ana dili öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan betimsel nitelikte bir çalışmadır. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin, olayların, kurumların ve belgelerin doğal ortamlarında, çok yönlü ve derinlemesine incelenmesini esas alan, anlam oluşturmaya yönelik yaklaşımlardır (Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, ana dili öğretim programları gibi yapılandırılmış dokümanların pedagojik, kültürel ve yapısal yönlerinin bütüncül olarak anlaşılması açısından nitel araştırma yaklaşımı uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir. Çalışmanın araştırma modeli, doküman incelemesine dayanmaktadır. Bowen (2009)'a göre doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde analiz edilerek mevcut yapıyı anlamlandırmaya yönelik bir süreçtir. Eğitim programlarının yapısı, hedefleri, içerik düzenlemeleri, öğretim yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi unsurlar bu yöntemin kapsamına giren tipik analiz konularıdır (O'Leary, 2017). Bu yönüyle doküman incelemesi, eğitim bilimleri araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama ve çözümleme yöntemidir (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırma kapsamında karşılaştırmalı eğitim alanının temel ilkelerinden de yararlanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin yapılarının, içeriklerinin ve uygulamalarının incelenmesi ve bu yolla evrensel ve yerel yönlerin ortaya konulmasını amaçlayan bir disiplindir (Bray, Adamson ve Mason, 2014). Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 tarihli 1-4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türkmenistan Bilim ve Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2022 tarihli 1-4. sınıf Türkmen Dili ve Ana Dili Öğretim Programı karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Her iki ülkeye ait öğretim programlarının tarihsel, sosyo-kültürel ve pedagojik bağlamı göz önünde bulundurularak bir karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak adına dokümanlar özgün dillerinde incelenmiştir.

Araştırmanın temel amacı; iki ülkenin ana dili öğretim programlarının yapısal farklılık ve benzerliklerini ortaya koymak, öğretim süreci, hedefler, içerik düzenlemeleri ve

ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından çözümleme sunmak ve bu doğrultuda eğitim politikalarına ışık tutmaktır. Bu tür karşılaştırmalı analizlerin hem ulusal hem de uluslararası öğretim programı geliştirme çalışmalarına yön vereceği öngörülmektedir Abdulkadir (2016).

3.2 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme formu kullanılmıştır. Çalışmada, Türkiye ve Türkmenistan’a ait ilkokul ana dili öğretim programlarının amaçlar, öğrenme yaklaşımları, öğrenme alanları, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları bakımından sistematik biçimde incelenebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş yapılandırılmış bir doküman inceleme formu oluşturulmuştur. Bu form, programların ilgili bölümlerinden elde edilen bilgilerin kategorik olarak toplanmasını ve karşılaştırmalı analiz için uygun veri seti oluşturulmasını sağlamıştır.

Doküman inceleme formu;

- Araştırmanın alt sorularına uygun olarak “amaçlar”, “yaklaşımlar”, “öğrenme alanları”, “içerik-temalar”, “öğrenme ve öğretme süreçleri”, “ölçme-değerlendirme” gibi kategoriler içermekte,
- Her iki ülkenin öğretim programlarındaki ifade ve içeriklerin karşılıklı olarak eşdeğer başlıklar altında sınıflandırılmasına imkân tanımaktadır.

Veri toplama sürecinde Türkiye’nin 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkmenistan’ın 2022 Ana Dili Öğretim Programı’na ait resmî dokümanlar araştırmanın birincil veri kaynakları olarak kullanılmış; bu dokümanlarda yer alan metinler, tablolar ve açıklamalar doküman inceleme formu aracılığıyla sistematik olarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

3.3 Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu araştırmanın temel veri kaynaklarını, Türkiye ve Türkmenistan’da ilkokullarda yürürlükte olan ana dili dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Her iki ülkenin güncel öğretim programları, pedagojik yaklaşımları, öğrenme hedefleri, içerik düzenlemeleri ve ölçme-değerlendirme anlayışları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Türkiye’de, araştırmanın yürütüldüğü tarih itibarıyla geçerli olan ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2024 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında yeniden yapılandırılmış ve kamuoyuna sunulmuştur

(MEB, 2024). Bu öğretim programı, tematik yapıda planlanmış olup dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütüncül olarak ele alınmasını hedeflemektedir. Ayrıca programda sosyal-duygusal beceriler, değerler eğitimi, medya okuryazarlığı, kültürel miras ve çevre bilinci gibi beceri ve kavramlara da yer verilerek disiplinler arası bir bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Program, öğrenci merkezli öğrenmeyi esas almakta ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2024).

Türkmenistan’da ise, 2022 yılında Türkmenistan Bilim ve Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “1–4. Sınıflar için Türkmen Dili ve Ana Dili Öğretim Programı” araştırmanın diğer ana veri kaynağını oluşturmaktadır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022). Program, öğrencilerin dil gelişimini yaş gruplarına uygun olarak aşamalı biçimde desteklemeyi hedeflemekte; aynı zamanda milli değerlerin, kültürel mirasın, vatanseverlik bilincinin ve ahlaki kazanımların kazandırılmasına öncelik vermektedir. “Harplyk” ve “Türkmen Dili” dersleri altında yürütülen program, I. sınıftan itibaren alfabe öğretimi ile başlamakta ve sonraki sınıflarda hikâye çalışmaları, sözlü ifade becerileri, yazılı anlatım uygulamaları ile devam etmektedir. Program, çoklu ortam kullanımı, uygulamalı etkinlikler ve öğrenci katılımına dayalı öğretim anlayışıyla yapılandırılmıştır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

Her iki ülkenin programları, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kapsamında analiz edilmiş; tematik bağlamda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, programların yapısı, hedefleri, öğrenme alanları, içerik düzenlemeleri ve öğretim anlayışları karşılaştırılarak benzerlikleri ve farklılıkları sistematik olarak ortaya konulmuştur. Karşılaştırma, iki ülkenin eğitim politikalarının, pedagojik önceliklerinin ve dil öğretimine dair yaklaşımlarının anlaşılmasına katkı sağlayacak niteliktedir.

Araştırma verileri için şu anda kullanılmakta olan Türkçe dersi öğretim programına Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının resmî sitesinden ulaşım sağlanmıştır. Türkmenistan’da uygulanmakta olan ana dili öğretim programlarına ulaşmak amacıyla, ülkedeki bir ilkokulda görev yapan bir okul yöneticisiyle doğrudan iletişime geçilmiş ve gerekli dokümanlar bu yolla temin edilmiştir. Zira, Türkmenistan’da öğretim programlarının dijital ortamda kamuya açık olarak yayımlanmaması nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Türkiye ve Türkmenistan'daki ilkokul ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi sürecinde veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, elde edilen verilerin doğrudan alıntılarla desteklenmesini, sınıflandırılmasını, özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Aynı zamanda betimsel analizin doğası gereği, verilerin detaylı bir şekilde incelenmesine olanak tanır ve araştırmanın temel bulgularının net bir şekilde incelenerek sunulmasını sağlar. Öğretim programları gibi belgeler üzerinde yapılan analizlerin, eğitim sistemlerinin ve öğretim yaklaşımlarının anlaşılmasında önemli katkıları vardır. Analiz sürecinde, her iki ülkenin öğretim programlarının genel özellikleri ve öğeleri üzerinde durulması, karşılaştırmanın sağlıklı ve kapsamlı olmasını sağlar. Demirel (1996)'nın belirttiği gibi, öğretim programlarının genel özellikleri ve öğeleri üzerinde yapılan analizler, programların temel yapılarını, öğrenme hedeflerini, içerikleri ve öğretim yöntemlerini değerlendirmek için önemli bir çerçeve sağlar. Bu analizler, her iki ülkenin ana dili öğretim programlarının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bu analiz süreci, araştırmanın bilimsel temellerini sağlamlaştırmakta ve karşılaştırmalı bir bakış açısı sunarak araştırmacılara önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretim programlarının karşılaştırılması, her iki ülkedeki eğitim sistemlerinin ve yaklaşımlarının derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan çerçeve temel alınarak çeşitli önlemler alınmıştır. Söz konusu çerçeve, nitel araştırmalarda bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği artırmak için yaygın olarak kabul gören ölçütleri kapsamaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılığı artırmak amacıyla, araştırma sürecinde uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, çeşitlendirme, uzman görüşlerine başvurma ve gerektiğinde katılımcı teyidi gibi stratejiler kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları hem teorik çerçeveye hem de literatürdeki benzer çalışmalarla ilişkilendirilerek yorumlanmış; bu sayede verilerin tutarlılığı desteklenmiştir. Türkmenistan'da uygulanan ana dili öğretim programlarının kamuya açık bir biçimde dijital ortamda yayımlanmaması nedeniyle, bu programlara

ulaşmak için ilgili ülkede görev yapan bir okul yöneticisi ile doğrudan iletişime geçilmiş ve gerekli belgeler bu yolla temin edilmiştir. Ayrıca, ğretim programlarının Türkçeye çevirisinde eviri desteği alınarak içerik doğruluğu sağlanmıştır. Aktarılabirlik, yani araştırma bulgularının başka bağlamlara uygulanabilirliği, araştırma amacının, kapsamının ve yönteminin ayrıntılı biçimde açıklanması yoluyla sağlanmıştır. Katılımcıların ve belgelerin seçimi, veri toplama araçlarının niteliği ve analiz süreci açık biçimde tanımlanmıştır. Bu açıklamalar, başka araştırmacıların benzer çalışmaları farklı ortamlarda tekrar edebilmesine olanak tanımaktadır. Tutarlılık araştırma sürecinde elde edilen verilerin sistematik bir biçimde analiz edilmesi ve elde edilen bulguların farklı uzmanlar tarafından incelenerek yorumlanması ile sağlanmıştır. Uzman incelemeleri sayesinde, araştırma süreci boyunca elde edilen verilerin geçerliğine ve mantıksal bütünlüğüne yönelik güven artırılmıştır. Teyit edilebilirlik, araştırma sürecinin her aşamasının şeffaf bir şekilde belgelenmesiyle sağlanmıştır. Kullanılan veri kaynakları, veri toplama yöntemleri ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bu durum, araştırmanın başka araştırmacılar tarafından incelenmesini, yeniden analiz edilmesini veya benzer bağlamlara uygulanmasını mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla yöntemsel titizlik gösterilmiş; elde edilen bulguların bilimsel topluluk tarafından kabul edilebilirliğini artırmak adına sistematik ve şeffaf bir araştırma süreci benimsenmiştir. Bu araştırma kapsamında etik kurul izni alınmış olup, ilgili belge Ek 1’de sunulmuştur.

4 BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada, Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, her iki ülkenin ana dili öğretim programlarının amaçları, öğrenme yaklaşımları, öğrenme alanları, içerikleri, öğrenme ve öğretme süreçleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, her iki ülkenin ana dili eğitimi alanındaki pedagojik yaklaşımlarını ve uygulamalarını anlamak amacıyla aşağıda sırasıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul (1-4. sınıflar) ana dili öğretim programları arasında amaçlar yönünden benzerlikler ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programının amaçları Tablo 4.1’de verilmektedir.

Tablo 4. 1

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Alınan Amaçlar

	Türkiye	Türkmenistan
Amaçlar	• İlk okuma yazma becerilerini kazanmaları, • Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, • Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri, • 4 temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma okuma ve yazma) geliştirmeleri, • Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları, • Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,	Ana dili öğretim programı 1. sınıfta milli Türkmen alfabesinin öğrencilere eksiksiz öğretilmesi, 2-4. sınıflarda ise hikayeler ve alıştırma ile dil becerilerinin pekiştirilmesi üzerine yapılandırılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin doğru okuma, düzgün yazma, edebi dilin kurallarına uygun konuşma ve kitapla çalışma becerilerini geliştirmeleri ve eğitim sürecinin vatanseverlik ruhunu içselleştirerek milli değerlere dayalı bir şekilde yürütülmesi amaçlanmaktadır.

-
- Dil becerilerini değer eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,
 - Bilgi ve deneyimlerini işe koşarak dört temel dil becerisini geliştirmeleri,
 - Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirmeleri,
 - Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,
 - Milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri,
 - Türk, dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır.

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.1'e göre, Türkiye'de uygulanan ilkökul Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin ilk okuma ve yazma becerilerini edinmelerini ve bu sürece yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini amaçlamaktadır. Program, öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel dil becerilerini kazanmalarını hedeflerken, bu becerilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil alanında bütüncül bir şekilde geliştirilmesini esas almaktadır. Öğrencilerin, Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken bir biçimde kullanmaları, bu yolla dil bilinci ve estetik dil zevki kazanmaları programın öncelikleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmeleri ve bu birikimi değerler eğitimi ve diğer bilişsel becerilerle ilişkilendirerek dil becerilerini çok boyutlu geliştirmeleri hedeflenmektedir. Program, öğrencilerin bilgiye eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla ulaşmalarını, ulaştıkları bilgiyi

düzenleme, değerlendirme ve kullanma yeterliklerini kazanmalarını desteklemektedir. Bunlara ek olarak, öğretim programı, öğrencilere millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel ve toplumsal değerleri içselleştirme bilinci kazandırmayı; millî duygu ve düşünceleri pekiştirmeyi ve Türk ve dünya kültürüne ait sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerini sağlamayı da amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Türkmenistan ilkökul ana dili öğretim programında, amaçlara ilişkin doğrudan ve sistematik bir açıklamaya yer verilmemektedir. Ancak öğretim programı incelendiğinde, her ne kadar ayrı bir “amaçlar” bölümü bulunmasa da programın genel çerçevesinde öğrencilerin ana dili eğitiminin vatanseverlik duygusu içerisinde, millî değerlerle bütünleştirilerek verilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca okuryazarlık becerilerinin özellikle 1-4. sınıflar arasında sağlam temellerle oturtulmasının amaçlandığı da görülmektedir. Bu duruma yönelik programdan doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, s.3):

Başlangyç synplarda çaga sowat öwretmek işi, esasan, türkmen dili sapaklarynyn üsti bilen amala aşyrylyar. I synplarda okuwçylayn milli türkmen elipbiýini kâmil öwretmek hem-de II-IV synplarda okuwçylara türkmen dili dersinde hekayajyklyk we gönükmeler üstünde işlemek arkaly bilim başarnyklary berkidilyar. Bu sapaklarda okuwçylara türkmen dili dersi boyunca yazuw kadalary esasynda dogry yazyp bilmeği, kitap bilen talabayyk işlemeği öwretmek maksat edinilyar.

(İlkokullarda okuryazarlık eğitimi, özellikle Türkmen dili dersleri aracılığıyla gerçekleştirilir. I. sınıflarda öğrencilere milli Türkmen alfabesini eksiksiz öğretmek ve II-IV sınıflarda Türkmen dili dersinde hikayecikler ve alıştırmalar üzerinde çalışarak bilgi ve becerileri pekiştirmek amaçlanır. Bu derslerde öğrencilere Türkmen dili dersiyle ilgili ilk kavramları vermek, doğru okuma, edebi dilin kurallarına uygun olarak konuşma ve düzgün yazma kuralları doğrultusunda doğru yazabilme, kitapla doğru çalışma becerilerini öğretmek hedeflenir.)

Görüldüğü üzere Türkmenistan’da uygulanan ana dili öğretim programında, birinci sınıf düzeyinde öğrencilerin Türkmen alfabesini eksiksiz bir biçimde öğrenmeleri hedeflenmektedir. İzleyen sınıf seviyelerinde ise kısa hikâyeler ve çeşitli alıştırmalar aracılığıyla öğrencilerin temel dil becerilerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Programda, öğrencilerin doğru okuma, kurallara uygun yazma ve edebî dilin normlarına uygun biçimde konuşma becerilerini geliştirmeleri; ayrıca kitapla etkili ve bilinçli çalışma alışkanlığı kazanmaları öncelikli hedefler arasında yer almaktadır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

4.2 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında temel alınan öğrenme yaklaşımları yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında temel alınan öğrenme yaklaşımları Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4. 2

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Alınan Öğrenme Yaklaşımları

Türkiye	Türkmenistan
Öğrenme Yaklaşımları • Beceri temelli bütüncül bir eğitim yaklaşımı • Disiplinler Arası ve Bağlam Temelli Yaklaşım • Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Değerler Eğitimiyle Entegre Yaklaşım	• Öğrenci daha çok bilgi alan, ezberleyen ve sunan bir konumdadır. ve gelişimsel bir yaklaşım

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.2’ye göre Türkiye’de 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedefleyen bir anlayışla hazırlanmıştır. Program, beceri temelli bütüncül bir eğitim yaklaşımını benimseyerek öğrencilerin hem akademik hem de sosyal, duygusal ve ahlaki yönlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme süreci dört temel dil becerisi etrafında yapılandırılmış, bu beceriler kavramsal, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerileriyle bütünleşik bir şekilde ele alınmıştır. Programda öğrencilerin yaşamla güçlü bağlar kurabilmeleri amacıyla disiplinler arası ve bağlam temelli bir öğrenme ortamı sunulmaktadır. Etkinlikler, Türkçe dersinin Hayat Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik gibi derslerle ilişkilendirilmesini sağlayarak, öğrenmenin gerçek yaşamla bütünleştirilmesini desteklemektedir. Ayrıca programın öğretim sürecinde sosyal-duygusal öğrenme ve değerler eğitiminin de güçlü biçimde vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin iletişim becerilerini, empati kurma yetilerini ve millî-manevî değerleri içselleştirmeleri, Erdem-Değer-Eylem modeli çerçevesinde temalara yerleştirilmiştir. Bu duruma yönelik programdan doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur (MEB, 2024, s.4):

Türk eğitim sistemi bireylerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlar ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alır. Bu hedef ve yaklaşımla geliştirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nde kavramsal beceriler, alan beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınmış ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini etkili bir şekilde desteklemek amaçlanmıştır. Dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma yazma ile “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” içerisinde yer alan beceriler, eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar olarak bir bütün olarak harmanlanmıştır. Böylelikle yalnızca medeniyete uyum sağlayan bir nesil değil, etkin olarak medeniyet kurucusu ve geliştiricisi bilge nesiller yetiştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımımız doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş öğrenci profili modeline destek sağlamak hedeflenmiştir.

Tablo 4.2’de Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında temel alınan öğrenme yaklaşımına ilişkin doğrudan ve sistematik bir açıklamaya yer verilmediği görülmektedir. Ancak program incelendiğinde, öğrencilerin yaş özellikleri, konuşma kültürü, diğer derslerden edindikleri düşünsel birikimleri ve yaşam deneyimleri dikkate alınarak öğretim sürecinin yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş, yaratıcı ve teknoloji destekli yöntemler kullanarak ana dili öğretimini gerçekleştirmesi gelişimsel bir yaklaşım benimsendiğini göstermektedir. Ayrıca, uluslararası pedagojik deneyimlerin özümlemesi ve ileri düzey dijital araçların sınıf içinde kullanımı teşvik edilerek öğretimin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu duruma yönelik programdan doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, s.3):

Başlangyç synplarda ene dili öwredilende okuwçylayn söyleyiş medeniyetini, olaryn yaş aýratynlyklaryny, beyleki sapaklar boyunca alan düşünjelerini, durmuş tejribelerini göz önünde tutmak möhümdür. Milli bilim ulagamyndaky özgertmelerin mönüm ugurlarynyň biri hem halkara tejribesini çunnur özleştmek, yurdymyzyn we dünya ylmynyn sonky gazananlaryny, özara işjenlik usulyny, öndebaryjy multimedia we kompyuter tehnologiyasyny öwrenmek, ony başlangyç mepdeplerde ornaşdyrmak işi başlangyç synp mugallymlarynyň baş maksady bolup durýar. Şu jahetden mugallymyn türkmen dili sapagynyň hilini we netijeliligini yokarlandyrmak üçin sapagyn belli bir böleginde taze temany düşündirmekde, sapagy berkitmekde, geçilenleri gaytalamakda, öýe tabşyrylan yumşy barlamakda multimedia tehnologiyasyndan, interaktiw tagtadan döredijilikli işlap, döwrebap sapaklary guramagy zerur hasaplanylýar.

(İlkokullarda ana dili öğretirken öğrencilerin konuşma kültürünü, yaş özelliklerini, diğer derslerde aldıkları anlayışları ve yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurmak önemlidir. Milli eğitim sistemindeki reformların önemli yönlerinden biri de uluslararası deneyimi derinlemesine özümsemek, ülkemizin ve dünya biliminin son kazanımlarını, karşılıklı etkileşim yöntemini, ileri multimedia ve bilgisayar teknolojilerini öğrenmek ve bunları

ortaokullarda uygulamak işidir. Bu bağlamda öğretmen, Türkmen dili dersinin kalitesini ve etkinliğini artırmak için dersin belirli bir bölümünde yeni konuyu açıklamada, dersi pekiştirmede, öğrenilenleri tekrarlamada, ev ödevini kontrol etmede multimedya teknolojilerinden, etkileşimli tahtadan yaratıcı bir şekilde faydalanarak çalışması zamanın gereğidir. Bu nedenle, ilköğretim öğretmenlerinin sınıflarda öğrencilere verilen eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmada yaratıcı çalışarak çağdaş dersler düzenlemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim yılının birinci ve ikinci yarısında öğrenilmesi gereken konuların güncelliğine, bu konulara ayrılan saat sayılarına, yazılması gereken yazılı çalışmaların kelime sayısına, yazılması gereken konulardaki bilgilerin öğrencilerin kişisel yaşamlarıyla bağlantılı olarak kullanılması yöntemi önerilmektedir.)

Bu unsurlar, Türkmenistan öğretim programının örtük biçimde disiplinler arası, bütünleştirici ve yenilikçi bir öğrenme anlayışını esas aldığını düşündürmektedir.

4.3 Türkiye ve Türkmenistan ilköğretim ana dili öğretim programları arasında öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilköğretim ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilköğretim programında temel alınan öğrenme alanları Tablo 4.3'te verilmektedir.

Tablo 4. 3

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Temel Alınan Öğrenme Alanları

Öğrenme Alanları	Türkiye İlkokul Ana Dili Öğretim Programı	Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programı
Genel Yaklaşım	Sistematiğe, kademeli ve yapılandırılmış bir dil öğretim modeli benimsenmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri “alan becerileri” başlığı altında sunulmaktadır.	
Dinleme	İletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle desteklenmiştir.	

Konuşma	Konuşma becerileri dinleme ile birlikte ele alınarak iletişim yeteneği geliştirilir.	
Okuma	Okuma becerisi kademeli olarak geliştirilir, metin anlama ve analiz etme süreçleri ayrıntılıdır.	
Yazma	Yazma becerisi aşamalı olarak geliştirilir, yazım kuralları ve metin türleri sistematik olarak öğretilir.	
Öğretim Materyalleri	Tek bir program kapsamında ders kitapları kullanılır.	1. sınıfta “Harplyk” ve “Türkmen Dili” ders kitapları, üst sınıflarda “Ene Dili” ve “Türkmen Dili” ders kitapları kullanılır.
Dil Bilgisi Öğretimi	Dil bilgisi konuları okuma ve yazma becerileri ile entegre edilmiştir.	“Türkmen Dili” dersinde ağırlıklı olarak dil bilgisi konuları işlenir.
Kültürel İçerik	Genel olarak metinlerde ve etkinliklerde yer verilir.	“Ene Dili” dersinde kültürel metinler, şiirler, atasözleri ve bayramlarla işlenir.

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programlarında yer alan temel öğrenme alanları Tablo 4.3’te sunulmaktadır. Her iki ülkenin programında da dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik genel hedeflerin bulunduğu görülmekle birlikte, bu becerilerin programlara yansıtılma biçimleri ve ele alınış şekilleri bakımından önemli farklılıklar göze çarpmaktadır. Türkiye’de uygulanan ilkokul Türkçe dersi öğretim programı, sistematik, kademeli ve yapılandırılmış bir dil öğretim modeline dayanmaktadır. Programda yer alan “Öğrenme çıktılarına ait bileşenler 1-4. sınıflar düzeyinde aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Uygulama sürecinin bu aşamalılığa dikkat edilerek planlanması gerekmektedir.” ifadesi (MEB, 2024, s. 14), bu yaklaşımın açık bir göstergesidir. Program kapsamında dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma

açık bir şekilde tanımlanmış ve her biri ayrı bir öğrenme alanı olarak yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarına ilişkin hedefler, kazanımlar ve etkinlikler detaylı biçimde sunulmuş; her bir beceri, öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kademeli bir biçimde ilerletilmiştir. Dil bilgisi öğretimi, okuma ve yazma süreçleriyle bütünleştirilmiş şekilde sunulmakta, bu da öğrencilerin dilsel farkındalıklarını çok yönlü biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğretim materyalleri tek bir program çatısı altında yapılandırılmış olup; kültürel içeriklere ise metinler ve etkinlikler yoluyla sistemli biçimde yer verilmektedir (MEB, 2024).

Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında ise dört temel dil becerisi, Türkiye programındaki gibi ayrı ve yapılandırılmış öğrenme alanları şeklinde sunulmamaktadır. Programda dil becerilerinin geliştirilmesine dair hedefler yer alsa da bu beceriler sistematik bir yapı içinde ve aşamalı kazanımlarla ele alınmamaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri, öğrencilerin kültürel ve toplumsal değerleri tanıma ve ifade etme süreçlerinde dolaylı olarak işlenmektedir. Okuma ve yazma becerileri ise belirli şiirler, metinler ve geleneksel anlatılar üzerinden yürütülmekte; ancak bu becerilerin gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmış bir içerik sunulmamaktadır. Dil bilgisi öğretimi, daha çok “Türkmen Dili” dersinde yoğun olarak ele alınırken; kültürel içerikler “Ene Dili” dersi kapsamında, şiirler, atasözleri ve bayram temaları yoluyla verilmektedir. 1. sınıfta “Harplyk” ve “Ene Dili”, sonraki sınıflarda ise “Ene Dili” ve “Türkmen Dili” kitapları temel öğretim materyali olarak kullanılmaktadır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022). Aşağıda Türkmenistan ana dili öğretim programından doğrudan bir alıntı sunulmaktadır:

Hekaýa üstünde işlemek boýunça birinji we ikinji synplarda geçirilýän işler III-IV synplarda has-da çylşyrymlaşdyrylan görnüşde dowam etdirilýär. Bu synpyň okuwçylaryna okan hekaýalarynyň mazmunyny, eden gözegçilikleriniň netijelerini özbaşdak gürrüň edip bilmegi, okan eserleriniň baş gahrymanlaryny anyklamagy, olar barada öz garaýyşlaryny beýan etmegi, öz düzen meýilnamalary esasynda olaryň mazmunyny gysgaça áýdyp bermegi öwretmäge ýeterlik üns bermeli. Hekaýa üstünde işlenilende, okuwçylaryň söz baýlygyny ösdürmek meselesine-de baslangyç synplarda hemişe üns berilmelidir. Okuwçylar II synpdan başlap mugallymyň ýolbaşçylygynda okalan hekaýany ýa-da makalany mazmuny boýunça böleklere bölmegi, her bölege deňişli sözbaşy tapmagy we bölegiň mazmunyny áýdyp bermegi öwrenýärler. III-IV synp okuwçylaryna uly bolmadyk ýeňilräk hekaýalary, tekstleri özbaşdak böleklere bölmek, olara sözbaşy tapmak we her bölegiň mazmunyny yzygiderli beýan edip bilmek öwredilýär. Okuwçylar okuw ýylynyň ahyryna çenli okalan hekaýany böleklere bölmegi, onuň meýilnamasyny düzmegi we şonuň esasynda eseriň mazmunyny

zygyiderli aýdyp bilmegi başarmalydyr. Sapakdan daşary okuwýň esasy maksady okuwçylarda özbaşdak kitap okamaga hõwes döretmekden ybarat bolup, ol, esasan, öwrenilýän tema bilen baglanyşykly alnyp barylmaladyr. (Türkmenistan Bilim Bakanlygy, 2022, s. 6)

(Hikâye üzerinde 1. ve 2. sınıflarda yapılan çalışmalar 3. ve 4. sınıflarda daha karmaşık bir şekilde devam eder. Bu sınıfların öğrencilerine okudukları hikayelerin içeriğini, yaptıkları gözlemlerin sonuçlarını bağımsız olarak anlatabilmeyi, okunan eserlerin ana karakterlerini belirlemeyi, onlar hakkında kendi görüşlerini ifade etmeyi, kendi oluşturdukları planlara göre içeriklerini kısaca anlatabilmeyi öğretmeye yeterince dikkat edilmelidir. Hikâye üzerinde çalışırken, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirme meselesine de ilkökul sınıflarında her zaman dikkat edilmelidir. Bununla birlikte, öğrenciler 2. sınıftan itibaren öğretmenin rehberliğinde okunan hikâyeyi veya makaleyi içeriğine göre parçalara ayırmayı, her parçaya uygun başlık koymayı ve parçanın içeriğini anlatmayı öğrenirler. 3. ve 4. sınıf öğrencilerine küçük ve kolay hikayeleri, metinleri bağımsız olarak parçalara ayırmak, onlara başlık koymak ve her parçanın içeriğini sırayla anlatabilmek öğretilir. Öğrenciler okul yılının sonuna kadar okunan hikâyeyi parçalara ayırmayı, planını oluşturmayı ve buna göre eserin içeriğini sırayla anlatabilmeyi başarmalıdır. Ders dışı okumanın temel amacı, öğrencilerde bağımsız olarak kitap okuma hevesini uyandırmaktır ve bu genellikle öğrenilen konuyla ilgili olarak yürütülmelidir.)

Buna göre programda okumanın süreçsel ve yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alındığı, öğrencinin metni anlamlandırması ve yeniden yapılandırmasının beklendiği görülmektedir. Konuşma alanında yorum yapma, tartışma, sözlü anlatım gibi becerilerin, yazma alanında ise yazılı anlatım ve yapısal metin çözümleme becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı vurgulanmaktadır.

Bu değerlendirmeler doğrultusunda, Türkiye öğretim programının dil becerilerini açık, sistematik ve yapılandırılmış öğrenme alanları içinde sunarken; Türkmenistan öğretim programının bu becerileri daha genel hedefler çerçevesinde, kültürel aktarımı önceleyen bir yapıyla ele aldığı söylenebilir. Bu durum, iki ülkenin programları arasında öğrenme alanlarının kapsamı ve sunumu bakımından farklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Her iki ülkenin programı da dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma üzerine odaklanmakta olup, bu becerilerin geliştirilmesi ortak bir hedef olarak benimsenmiştir. Ancak bu öğrenme alanlarının yapılandırılması, uygulama biçimleri ve içeriği açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Sonuç olarak, Türkiye programı dil öğretiminde planlı, yapılandırılmış ve kazanım temelli bir yaklaşım sergilerken,

Türkmenistan programı daha genel hedeflere yönelmiş, esnek ve kültürel aktarımı önceleyen bir yapıda hazırlanmıştır.

4.4 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında içerik (temalar, metin sayısı ve metin türleri) yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında içerik (Temalar, Metin Sayısı ve Metin Türleri) yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara aşağıdaki yer verilmiştir.

4.4.1 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında temalar yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında yer alan temalara ilişkin bilgiler Tablo 4.4.1.1’de verilmektedir.

Tablo 4.4.1. 1

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 1. Sınıfta Yer Alan Temalar

TÜRKİYE	TÜRKMENİSTAN
1.Sınıf Temalar	1.Sınıf Temalar
1.TEMA: Güzel Davranışlarımız	1.TEMA: Kitabım
2.TEMA: Mustafa Kemal’den Atatürk’e	2.TEMA: Vatanım
3.TEMA: Çevremizdeki Yaşam	3.TEMA: Cumhurbaşkanımız
4.TEMA: Yol Arkadaşımız Kitaplar	4.TEMA: Teşekkürler Size, Cumhurbaşkanımız!
5.TEMA: Yeteneklerimizi Keşfediyoruz	5.TEMA: Türkmenistan’ın Devlet Tuğrası
6.TEMA: Minik Kaşifler	6.TEMA: Türkmenistan’ın Devlet Bayrağı
7.TEMA: Atalarımızın İzleri	7. TEMA: “Alem” Dinlenme Merkezi
8.TEMA: Sorumluluklarımızın Farkındayız	8.TEMA: Başkentimiz Aşgabat
	9.TEMA: Bizim Ailemiz
	10. TEMA: Sınıfımız
	11.TEMA: Magtymguly Pyragy
	12.TEMA: Milli Bahar Bayramı. Nevruz

13. TEMA: Gökkuşakı

14. TEMA: Atasözleri ve Deyimler

15. TEMA: Tekerlemeler

16. TEMA: Masallar ve Bilmeceler

17. TEMA: Yedi Güzel Kız Masalı

18. TEMA: Kurbağa ve Yengeç Masalı

19. TEMA: Kaplan ve Fare Masalı

20. TEMA: Trafik Kuralları

21. TEMA: Yaz

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.4.1.1'e göre Türkiye ve Türkmenistan ilkokul birinci sınıf ana dili öğretim programlarındaki temalar incelendiğinde, iki ülkenin de eğitim programlarında kültürel, milli ve ahlaki değerlerin vurgulandığı görülmektedir. Tabloya göre Türkiye'deki Türkçe öğretim programının daha çok öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen, sorumluluk bilinci, yetenek keşfi, kitap sevgisi ve milli kimlik gibi konulara odaklandığı gözlemlenmektedir. Özellikle "Güzel Davranışlarımız," "Yeteneklerimizi Keşfediyoruz" ve "Sorumluluklarımızın Farkındayız" gibi temaların, öğrencilerin sosyal becerilerini ve bireysel gelişimini ön plana çıkardığı söylenebilir (MEB, 2024).

Tablo 4.4.1.1'e göre Türkmenistan'ın ana dili öğretim programında ise milli değerler ve ülkenin kültürel mirası daha yoğun bir şekilde işlenmektedir. Temalarda Cumhurbaşkanı, Devlet Tuğrası, Devlet Bayrağı, Başkent Aşgabat gibi konulara yer verilerek öğrencilerin vatanseverlik ve milli birlik duygularını geliştirmeye yönelik güçlü bir vurgunun yapıldığı söylenebilir. Ayrıca, "Magtymguly Pyragy", "Milli Bahar Bayramı/Nevruz" gibi temalar, Türkmen kültürel mirasını ve geleneklerini öğrencilere aşlamayı amaçlamaktadır.

"Kitabym", "Meniň Watany", "Biziň Prezidentimiz", "Alkyş Size", "Arkadag", "Türkmenistanyň Döwlet Tuğrasy", "Türkmenistanyň Döwlet Baýdagy", "Älem " dynç alyş merkezi", "Paýtagtymyz Aşgabat", "Biziň maşgalamyz". "Meniň ejem halyçy", "Biziň synpymyz", "Magtymguly Pyragy", "Milli bahar baýramy". "Nowruz", "Älemgoşar", "Nakyllar we atalar sözi" (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 16).

(Kitabım, Vatanım, Cumhurbaşkanımız, Teşekkürler Size, Cumhurbaşkanımız! Türkmenistan'ın Devlet Bayrağı, Türkmenistan'ın Devlet Arması, "Älem" dinlenme

merkezi, Başkentimiz Aşkabat, Ailem. Annem halı dokuyucu, Sınıfımız, Magtymguly Pyragy, Milli Bahar Bayramı. Nevruz, Alemgoşar, Atasözleri ve deyimler)

Genel olarak Türkiye’deki Türkçe öğretim programındaki 1. sınıf temalarının daha çok öğrenci merkezli, öğrenme sürecini teşvik eden ve bireyin toplumsal sorumluluklarına vurgu yapan bir yapıya sahip olduğu, Türkmenistan öğretim programındaki 1. sınıf temalarının ise milli ve kültürel unsurlara daha fazla yer verdiği, ayrıca geleneksel Türkmen değerlerini koruma ve aktarma konusunda daha belirgin bir vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.4.1. 2

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 2. Sınıfta Yer Alan Temalar

TÜRKİYE	TÜRKMENİSTAN
2.Sınıf Temalar	2.Sınıf Temalar
1.TEMA: Değerlerimizle Varız	1.TEMA: Bağımsız Devletimizin Mutlu Nesilleri
2.TEMA: Atatürk ve Çocuk	2.TEMA: Yaz Mevsimi Anıları
3.TEMA: Doğada Neler Oluyor?	3.TEMA: Benim Sevgili Vatanım
4.TEMA: Okuma Serüvenimiz	4.TEMA: Çocuklar Dünyası
5.TEMA: Yeteneklerimizi Tanıyoruz	5.TEMA: Aile
6.TEMA: Mucit Çocuk	6.TEMA: Bereketli Sonbahar
7.TEMA: Kültür Hazinesi	7.TEMA: Bağımsız, Tarafsız Türkmenistan’ın Cumhurbaşkanı
8.TEMA: Haklarımızı Biliyoruz	8.TEMA: Ekmek Kutsaldır
	9.TEMA: Dostluk, Birlik, Huzur, Uyum
	10. TEMA: İnsan ve Doğa
	11.TEMA: Kış
	12.TEMA: Yeni Yıl
	13.TEMA: İnsanların İyi Karakter Özellikleri
	14.TEMA: Halk Edebiyatı
	15.TEMA: Türkmenistan’ın Hava Durumu
	16.TEMA: İlkbahar

17.TEMA: Kıymetli Anneler
18.TEMA: Milli Bahar Bayramı
19.TEMA: Sağlığım-Zenginliğim
20.TEMA: Magtymguly Pyragy
21.TEMA: Evcil ve Çöl Hayvanları
22.TEMA: Türkmen Atı
23.TEMA: Mayıs Ayındaki Bayramlar ve Önemli Tarihler
24.TEMA: Awaza-Dostluk Mekânı
25.TEMA: Yaz

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.4.1.2’de Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programlarındaki ikinci sınıf temaları incelenmiştir. İkinci sınıfta yer alan temalardan yola çıkarak Türkiye’deki Türkçe dersi öğretim programının; öğrencilerin milli, kültürel ve sosyal değerleri öğrenerek bireysel ve toplumsal gelişimlerini desteklemeyi amaçladığı söylenebilir. “Değerlerimizle Varız” ve “Atatürk ve Çocuk” temaları tarihsel ve toplumsal bilinç kazandırırken, “Doğada Neler Oluyor?” temasıyla çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. “Okuma Serüvenimiz” teması, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlarken, “Yeteneklerimizi Tanıyoruz” ve “Mucit Çocuk” temaları bireysel yeteneklerin fark edilmesi ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmeye odaklanmaktadır. Ayrıca “Kültürel Hazinemiz” ve “Haklarımızı Biliyoruz” temaları, öğrencilerin kültürel zenginliklerini tanımalarını ve temel haklarını öğrenmelerini sağlayarak bilinçli bireyler olmasına katkıda bulunmakta şeklinde yorumlanabilir.

Türkmenistan’ın ilkokul ana dili öğretim programındaki ikinci sınıf temalarının ise öğrencilerin milli değerlerini tanımalarını ve doğayla olan ilişkilerini geliştirmelerini amaçladığı söylenebilir. “Bağımsız Devletimizin Mutlu Nesilleri” ve “Benim Sevgili Vatanım” temalarıyla vatan sevgisi ve bağımsızlık bilincinin aşılandığı, “Bereketli Sonbahar”, “Kış” “İlkbahar” ve “Yaz” gibi temalarla mevsimlerin doğal döngüsüne dair farkındalık kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. Aile ve toplumsal değerler, “Aile”, “Kıymetli Anneler”, “Dostluk, Birlik, Huzur, Uyum” gibi temalarla vurgulanırken, “Magtymguly Pyragy” ve “Türkmen Atı” gibi konularla kültürel miras ve

halk edebiyatına dikkat çekildiği söylenebilir. Programın aynı zamanda, “Sağlığım-Zenginliğim” gibi sağlık bilinci temalarına da vurgu yaptığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde Türkmenistan’ın ilkökul ana dili öğretim programının ilkökul ikinci sınıflarda; milli değerler, doğa, aile, kültürel miras ve sağlık bilinci gibi temaları kapsadığı görülmektedir. Bu durumla ilgili doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Berkarar döwletimiziň bagtyýar nesilleri”, “Tomus hakynda ýatlama”, “Meniň eziz Watany”, “Çagalar dünýäsi”, “Maşgala, Bereketli güýz”, “Garaşsyz, Bitarap Türkmenistanyň Prezidenti”, “Çörek mukaddesdir”, “Dostluk, agzybirlik, asudalyk, jebislik”, “Adam we tebigat”, “Adamyň oňat gylyk-häsiýetleri”, “Halk döredijiligi” (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 20-21).

(Bağımsız Devletimizin Mutlu Nesilleri, Yaz Üzerine Anılar, Benim Sevgili Vatanım, Çocuklar Dünyası, Aile, Bereketli Sonbahar, Bağımsız, Tarafsız Türkmenistan’ın Cumhurbaşkanı, Ekmek Kutsaldır, Dostluk, Birlik, Huzur, Uyum, İnsan ve Doğa, İnsanların İyi Karakter Özellikleri, Halk Edebiyatı)

Tablo 4.4.1. 3

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 3. Sınıfta Yer Alan Temalar

TÜRKİYE	TÜRKMENİSTAN
3.Sınıf Temalar	3.Sınıf Temalar
1.TEMA: Değerlerimizle Yaşıyoruz	1.TEMA: Merhaba, Yeni Eğitim Yılı!
2.TEMA: Atatürk ve Kahramanlarımız	2.TEMA: Trafik Kuralları
3.TEMA: Doğayı Tanıyoruz	3.TEMA: Yaz Anıları
4.TEMA: Bilgi Hazinemiz	4.TEMA: Türkmenistan – Harika Bir Yer
5.TEMA: Yeteneklerimizi Kullanıyoruz	5.TEMA: Anma Günü
6.TEMA: Bilim Yolculuğu	6.TEMA: Bereketli Sonbahar
7.TEMA: Milli Kültürümüz	7. TEMA: Türkmenistan Cumhurbaşkanı
8.TEMA: Hak ve Sorumluluklarımız	8.TEMA: Ekmek Kutsaldır
	9.TEMA: İnsan ve Doğa
	10. TEMA: Tarafsız Türkmenistan
	11.TEMA: İyi Karakter Özellikleri
	12.TEMA: Kış

13. TEMA: Halk Edebiyatı

14. TEMA: Masallar ve Atasözleri

15. TEMA: Aile

16. TEMA: İlkbahar

17. TEMA: Dünya Kadınlar Günü

18. TEMA: Milli Bahar Bayramı

19. TEMA: Sağlığım - Zenginliğim

20. TEMA: Milli Sanat ve Kültür

21. TEMA: Türkmen Atının Bayramı

22. TEMA: Vatan Savunmasında

23. TEMA: Türkmenistan Anayasası ve
Türkmenistan Bayrağı Günü

24. TEMA: Ak Şehrim Aşkabat

25. TEMA: Yaz

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.4.1.3'te Türkiye'deki Türkçe dersi öğretim programının ilkökul üçüncü sınıfta yer alan temaların; öğrencilerin milli ve evrensel değerlerle büyümelerini, çevrelerini tanımalarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini hedeflemekte olduğu görülmektedir. “Değerlerimizle Yaşıyoruz” ve “Atatürk ve Kahramanlarımız” temaları, milli tarih ve kahramanlık bilinci kazandırmayı amaçlarken, “Doğayı Tanıyoruz” temasıyla doğa sevgisi ve çevre bilinci aşılması amaçlanmaktadır. “Bilgi Hazinemiz” teması okuma alışkanlığını ve bilgiye ulaşımı becerilerini geliştirirken, “Yeteneklerimizi Kullanıyoruz” ve “Bilim Yolculuğu” temaları öğrencilerin bireysel yeteneklerini keşfetmelerini ve bilimsel düşünme becerilerini kazanmalarını desteklemeyi hedeflemektedir. “Milli Kültürümüz” temasıyla kültürel mirasın önemi vurgulanmakta, “Hak ve Sorumluluklarımız” teması ise öğrencilere toplumsal bilincin temellerini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Tablo 4.4.3'te verilen Türkmenistan'ın üçüncü sınıf ana dili öğretim programındaki temalara bakıldığında ise bu temaların ağırlıklı olarak milli kimlik, toplumsal değerler ve doğa ile uyum içinde yaşama bilinci konularına yoğunlaştığı görülmektedir. “Merhaba, Yeni Eğitim Yılı” ve “Trafik Kuralları” gibi temalar, öğrencilerin günlük hayatta

sorumluluk bilinci kazanmalarına, “Türkmenistan Harika Bir Yer” ve “Tarafsız Türkmenistan” gibi temalar, vatan sevgisi ve ulusal gurur duygusu geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. “Ekmek Kutsaldır” ve “Bereketli Sonbahar” gibi temalar, kültürel değerlerin yanında doğanın döngüsüne olan saygıyı öğretmeye de değinmektedir. “Halk Edebiyatı”, “Masallar ve Atasözleri” gibi temalarla kültürel miras, “İyi Karakter Özellikleri” ve “Sağlığım-Zenginliğim” gibi başlıklar ise, bireysel ve sosyal sorumlulukların kazandırılması konularını öne çıkarmaktadır. Türkmen atı ve milli bayramlarla ilgili temaların ise yine tarihsel ve kültürel kimliğin çocuklara benimsetilmesine yönelik olduğu söylenebilir (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 7). 3. sınıf temalarına ilişkin doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Salam, täze okuw ýyly!”, “Ýol hereketiniň düzgünleri”, “Tomus hakynda ýatlamalar”, “Türkmenistan – ajap mekan”, “Hatyra günü (oktyabr aýynyň 6-sy–Hatyra günü)”, “Bereketli güýz”, “Türkmenistanyň Prezidenti”, “Çörek mukaddesdir”, “Adam we tebigat”, “Bitarap Türkmenistan”, “Adamyň oňat gylyk-häsiýetleri”, “Gyş”, “Halk döredijiligi”, “Ertekiler we basnýalar”, “Maşgala”, “Ýaz” (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 25-26)

(Merhaba, Yeni Eğitim Yılı!, Trafik Kuralları, Yaz Anıları, Türkmenistan – Harika Bir Yer, Anma Günü, Bereketli Sonbahar, Türkmenistan Cumhurbaşkanı, Ekmek Kutsaldır, İnsan ve Doğa, Tarafsız Türkmenistan, İyi Karakter Özellikleri, Kış, Halk Edebiyatı, Masallar ve Atasözleri, Aile, İlkbahar)

Görüldüğü gibi her iki programda da değer eğitimi ve kültürel miras vurgulanmakta; Türkiye programında bireysel gelişim, yaratıcı ve bilimsel düşünme öne çıkarken, Türkmenistan programında millî kimlik, toplumsal düzen ve geleneksel değerlere bağlılık daha belirgin bir yer tutmaktadır.

Tablo 4.4.1. 4

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında 4. Sınıfta Yer Alan Temalar

TÜRKİYE	TÜRKMENİSTAN
4.Sınıf Temalar	4.Sınıf Temalar
1.TEMA: Erdemler	1.TEMA: Merhaba, Okul!
2.TEMA: Millî Mücadele ve Atatürk	2.TEMA: Yaz Hatıraları
3.TEMA: Doğa ve İnsan	3.TEMA: Trafik Kuralları
4.TEMA: Kütüphanemiz	4.TEMA: Vatanımız

5.TEMA: Kendimizi Geliştiriyoruz	5.TEMA: Bereketli Sonbahar
6.TEMA: Bilim ve Teknoloji	6.TEMA: İnsan ve Doğa
7.TEMA: Geçmişten Geleceğe Mirasımız	7. TEMA: Türkmenistan Cumhurbaşkanı
8.TEMA: Demokratik Yaşam	8.TEMA: Ekmek Kutsaldır
	9.TEMA: Okul ve Çocuklar
	10. TEMA: Tarafsız Türkmenistan
	11.TEMA: Kış
	12.TEMA: Yeni Yıl!
	13. TEMA: Masallar
	14.TEMA: Birlik ve Beraberlik
	15.TEMA: Birlikten Kuvvet Doğar
	16.TEMA: Aile
	17.TEMA: İnsanları İyi Karakter Özellikleri
	18.TEMA: Dünya Kadınlar Günü
	19.TEMA: Milli Bahar Bayramı
	20.TEMA: Sağlığım - Zenginliğim
	21.TEMA: İlkbahar
	22.TEMA: At – Türkmen’in Uçar Kanadı
	23.TEMA: Vatan Savunmasında
	24.TEMA: Türkmenistan Anayasası ve Türkmenistan Bayrağı Günü
	25.TEMA: Milli Sanat ve Kültür
	26.TEMA: Yaz

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.4.1.4’te Türkiye’deki dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki temaların öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve toplumsal bilinç kazanmalarına yönelik kapsamlı bir yapı sunmakta olduğu söylenebilir. “Erdemler” ve “Demokratik Yaşam” temalarıyla öğrencilerin ahlaki değerler ve demokratik bilincinin geliştirilmesi, “Millî Mücadele ve Atatürk” temasıyla ise tarihsel bağların güçlendirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. “Doğa ve İnsan” teması, çevre bilinci ve doğayla uyum içinde yaşama

farkındalığı kazandırırken, “Kütüphanemiz” ile okuma alışkanlığı teşvik edilmektedir. “Kendimizi Geliştiriyoruz” teması, bireysel gelişimi ve özgüveni ön plana çıkarırken, “Bilim ve Teknoloji” teması öğrencilerin çağdaş dünyaya adapte olmasını desteklemektedir. Ayrıca “Geçmişten Geleceğe Mirasımız” temasıyla kültürel değerlerin aktarımı sağlanarak çocukların tarihsel ve kültürel bağlarının güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Türkmenistan’ın ilkokul dördüncü sınıf ana dili dersi temaları incelendiğinde programın; milli kimlik, kültürel miras ve toplumsal değerlerin öğrenilmesi üzerine yoğunlaşmakta olduğu görülmektedir. Temalara ait doğudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur:

“Salam, mekdep!”, “Tomus hakynda ýatlamalar”, “Köçe-ýol hareketiniň düzgünleri”, “Bereketli güýz”, “Adam we tebigat”, “Türkmenistanyň Prezidenti”, “Çörek mukaddesdir”, “Mekdep we çagalar”, “Bitarap Türkmenistan”, “Gyş”, “Täze ýyl!”, “Ertekiler, basnýalar, nakyllar”, “Agzybirlik hemme zatdan güýçlüdir”, “Maşgala”, “Adamyň oňat gylyk-häsiýetleri”, “Halkara zenanlar günü,” “Halk döredijiligi”, “Milli bahar baýramy”, “Saglygym-baýlygym”, “Ýaz”, “Bedew-türkmeniň uçar ganaty”, “Watan goragynda”, “Türkmenistanyň Konstitusíasynyň we Türkmenistanyň Döwlet baýdagynyň günü”, “Milli sungat we medeniýet”, “Tomus” (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 30-31-32-33-34)

(Merhaba Okul!, Yaz Hatıraları, Trafik Kuralları, Bereketli Sonbahar, İnsan ve Doğa, Türkmenistan Cumhurbaşkanı, Ekmek Kutsaldır, Okul ve Çocuklar, Tarafsız Türkmenistan, Kış, Yeni Yıl!, Masallar, Birlik ve Beraberlik, Birlikten Kuvvet Doğar, Aile, İnsanları İyi Karakter Özellikleri, Dünya Kadınlar Günü, Milli Bahar Bayramı, Sağlığım – Zenginliğim, İlkbahar, At – Türkmen’in Uçar Kanadı, Vatan Savunmasında, Türkmenistan Anayasası ve Türkmenistan Bayrağı Günü, Milli Sanat ve Kültür, Yaz)

“Merhaba, Okul!” ve “Okul ve Çocuklar” temaları, eğitim yılına enerjik bir başlangıç yapmayı hedeflerken, “Vatanımız” ve “Tarafsız Türkmenistan” gibi temalar milli gurur ve vatan sevgisini pekiştirmektedir. “Bereketli Sonbahar” ve “İlkbahar” gibi temaları, mevsimlerin güzelliklerini keşfetmeye teşvik etmektedir. “Masallar” ve “Milli Sanat ve Kültür” temaları, halk edebiyatını ve kültürel değerleri öğretirken, “Ekmek Kutsaldır” gibi temalarla gelenek ve göreneklerin vurgulanmakta olduğu söylenebilir. Ayrıca “İnsan ve Doğa”, “İnsanların İyi Karakter Özellikleri” ve “Sağlığım-Zenginliğin” temaları, bireysel sorumluluk ve çevre bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. “Türkmen Atı”, “Milli Bahar Bayramı” ve “Kadınlar Günü” gibi özel konulara da kültürel kimlik ve toplumsal değerlerin işlenmesi sağlanmaktadır.

Görüldüğü üzere Türkiye ve Türkmenistan ana dili öğretim programlarının dördüncü sınıf temaları aracılığıyla öğrencilere hem bireysel hem de toplumsal değerler kazandırmak amaçlanmaktadır. Türkiye programı; bireysel gelişim, demokratik bilinç, bilimsel düşünme ve kültürel miras aktarımına odaklanırken, Türkmenistan programı daha çok millî kimlik, geleneksel değerler ve toplumsal aidiyetin güçlendirilmesine yöneliktir. Her iki programda da doğa sevgisi, karakter eğitimi ve kültürel içerikler ortak tematik unsurlar olarak yer almaktadır.

Öğretim programlarında yer alan temalardan yola çıkarak Türkiye'nin ana dili öğretim programı temaları için (1-4. sınıflar) öğrencilerin gelişim düzeyine uygun şekilde kademeli ve sistematik olarak yapılandırılmış; bireysel gelişim, demokratik değerler, bilimsel düşünme ve toplumsal sorumluluk gibi çağdaş eğitim hedefleriyle uyumlu bir biçimde sunulduğu söylenebilir. Buna karşılık Türkmenistan öğretim programında ise temalar çok daha yoğun, çeşitlendirilmiş ve belirgin biçimde millî kültür, geleneksel değerler, vatanseverlik ve devlet bilincine odaklandığı görülmektedir. Türkmenistan programında, ilkokul düzeyinde dahi devlet sembolleri, tarihi figürler ve politik referanslara sıklıkla yer verilmesi, bu programın daha çok kültürel kimliğin korunması ve millî ideolojinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması amacını taşıdığını göstermekte olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda Türkiye'nin programında düzeye uygunluk ve öğretimsel sistemlilik ön plandayken, Türkmenistan programında ise millî kültüre ve tarihsel-kültürel mirasa vurgu daha baskın bir özellik olarak öne çıkmakta olduğu söylenebilir.

4.4.2 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında metin sayısı yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında metin sayısına ilişkin bilgiler Tablo 4.4.2'de verilmektedir.

Tablo 4.4. 1

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında Yer Alan Metin Sayısı

Türkiye		Türkmenistan	
Sınıf	Metin Sayısı	Sınıf	Metin Sayısı
1.Sınıf	36	1.Sınıf	-

2.Sınıf	40	2.Sınıf	-
3.Sınıf	40	3.Sınıf	-
4.Sınıf	40	4.Sınıf	-

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.4.2’de Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programlarında yer alan 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan metin sayıları karşılaştırılmıştır. Türkiye’de program, 1. sınıfta 36 metinle başlamakta ve 2., 3. ve 4. sınıflarda 40 metinle devam etmektedir. Bu durum, Türkiye’nin ilkokul düzeyindeki ana dili öğretim programının metin temelli ve sistematik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Metinlerin varlığı, okuma, dinleme, yazma gibi temel dil becerilerinin gelişimini desteklemeyi ve öğrencilere kültürel değerleri aktarmayı hedefleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Metin sayılarındaki bu düzenlilik, merkezi bir planlamayla ulusal ölçekte standart bir uygulamanın benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur (MEB, 2024, s.16):

Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema bulunmaktadır. Birinci sınıfın birinci dönemini kapsayan ilk dört tema hariç her temada 5 metin kullanılmalıdır. Birinci sınıfın ilk döneminde her temada 4 dinleme metni kullanılırken diğer sınıf düzeylerinde bu metinlerin 4’ü okuma, 1’i dinleme metnidir. Böylece 1. sınıflarda kitap bütününde toplamda 36, diğer sınıflarda 40 metin kullanılmalıdır.

Türkmenistan’daki ilkokul ana dili öğretim programında metin sayıları Türkiye’deki ilkokul ana dili öğretim programında olduğu gibi metin temelli ve sistematik bir şekilde tablo halinde belirtilmediği için yukarıdaki tabloda Türkmenistan’ın ilkokul ana dili öğretim programına ait olan yerler boş bırakılmıştır. Programın açıklamalar kısmında metinlerin şiirler, atasözleri, deyimler ve masallar gibi çeşitli türlerde yer aldığı görülse de bu metinlerin belirli bir sınıf düzeyine göre düzenlenmediği, herhangi bir sayı belirtilmediği ve sistematik bir yaklaşımdan ziyade karma bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

4.4.3 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında metin türleri yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında 1. sınıfta yer alan metin türlerine ilişkin bilgiler Tablo 4.4.3'te verilmektedir.

Tablo 4.4.2

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programlarında İlkokulda Yer Alan Metin Türleri (1-4. Sınıflar)

Türkiye					Türkmenistan			
Türler	1.Sını f	2.Sını f	3.Sını f	4.Sını f	1.Sını f	2.Sını f	3.Sını f	4.Sını f
Bilgilendirici Metinler								
Anı	+	+	+	+				
Dilekçe	-	-	+	+				
Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş gibi karma içerikli metinler)	+	+	+	+				
e – posta	-	-	+	+				
Günlük	+	+	+	+				
Haber metni, reklam	+	+	+	+				
Kılavuzlar	+	+	+	+				
Mektup	+	+	+	+				
Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Sosyal medya mesajları	+	+	+	+				

Resmi kurum web siteleri	-	+	+	+
Bilimsel yazılar	-	+	+	+
Öyküleyici Metinler				
Öykü	+	+	+	+
Masal/Efsane/Destan	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+
Çizgi roman	+	+	+	+
Mizahi fıkra	+	+	+	+
Roman	-	-	-	+
Tiyatro	+	+	+	+
Şiir				
Mani/Ninni	+	+	+	+
Türkü/Şarkı	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+
Tekerleme/Sayısmaca/Bilme ce	+	+	+	+

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.4.3'te Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programlarında yer alan metin türleri sınıf seviyelerine göre incelenmiştir. Türkiye'de uygulanan ana dili öğretim programında 1. sınıftan 4. sınıfa kadar bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir türleri gibi geniş yelpazeli bir metin türü kullanımının olduğu görülmektedir. Anı, günlük, haber metni, mektup, masal, fabl, tiyatro ve şiir gibi türlerin birinci sınıftan itibaren programa dahil edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra resmi kurum web siteleri, bilimsel yazılar ve roman gibi türler de aşamalı olarak programa eklenmiştir. Bu duruma yönelik doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur (MEB, 2024, s. 16):

Birinci sınıfın ilk dört teması hariç diğer temalarda en az bir bilgilendirici, bir öyküleyici, bir şiir türünde metin işlenmelidir. Birinci sınıfın ilk dört temasında ise üç öyküleyici, bir şiir türünde metin yer almalıdır. Bu türlerin ikinci sınıf birinci temadan itibaren tanıtımı yapılır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenmektedir. Ders kitabında yer alacak metin türleri ve içerikleri belirlenirken beceri, eğilim, değer ve öğrenme çıktıları ile bileşenleri göz önünde bulundurulmalıdır. Metin türlerin türünün özellikleri ile ilgili kuramsal öğretim yapılmaması, önerilen metin türleri aracılığıyla dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2024, s.16).

Tablo 4.4.3’te Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programında sınıflar düzeyinde yer alacak metin türlerinin sistematik bir şekilde sunulmamış olmasından kaynaklı olarak Türkmenistan kısmı boş bırakılmıştır. Metin türleri, ana dil öğretim programında metinlerde bazı sınıf düzeylerinin bazı kazanımlarında geçmekle birlikte sistematik olarak çeşitlilik ve kademeli bir yapı olmadığı için tabloda belirtilememiştir. Ancak program içerisinde sınıf düzeylerine göre çeşitli metin türlerine ait çalışmaların karmaşık olarak yer aldığı da görülmektedir. Bu duruma ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur: (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022, s. 6-7):

I-IV synplarda ene dili we türkmen dili derslerinde öwrenilýän temalary Gahryman Arkadsagymyzyň “Ömrümiň manysy”, “Türkmenistanyň dermanlyk ösümlikleri”, “Älem içre at gezer”, “Döwlet guşy” eserlerinden, şeýle-de Berkarar döwletiniň bagtyýarlyk döwründe neşir edilen “Watanyň wepaly ogly Mälikguly Berdimuhamedowyň tutuş ömrüniň işi”, “Türkmenistan – melhemler mekany”, “Janly rowaýat”, “Türkmen medeniýeti”, “İle döwlet geler bolsa”, “Paýhas çeşmesi” atly kitaplaryndan peýdalanmak okuwçylarda halka, Watana, Hormatly Prezidentimize bolan söýgi, buýsanç duýgulary kemala getirýär. Türkmen dili sapaklarynyň dowamynda ýokarda ady agzalan dürdäne kitaplaryň many-mazmunyny öwrenmekleri, ata-babalarymyzdan alyp gaýdýan asylyly döwletçilik, edim-gylymlarymyzy, peder pentlerini, türkmeniň bereketli saçagyny, dermanlyk ösümlikleri, olaryň adam saglygyny berkitmekde we dürli keselleri bejermekdäki ähmiýetini mugallymyň sadaja dilde durmuş bilen deňeşdirip gürrüň bermegi esasynda, okuwçylarda bu beýik eserlere, olary döreden Hormatly Prezidentimize bolan buýsanç duýgularyny kemala getirmek we türkmen dili dersinde milli gymmatlyklarymyz, taryhy şahslar barada ýönekeýje düşünje bermek hem göz önünde tutulmalydyr.

(I-IV. sınıflarda Ana Dili ve Türkmen Dili derslerinde işlenen temalar, Cumhurbaşkanımızın “Ömrümün Manası”, “Türkmenistan’ın Şifalı Bitkileri”, “Älem İçre At Gezer”, “Devlet Kuşu” adlı eserlerinden; ayrıca Berkarar Devletin Mutluluk Dönemi’nde yayımlanan “Vatanın Vefalı Oğlu Mälikguly Berdimuhamedov’un Tüm Hayatının Eseri”, “Türkmenistan – Şifalı Bitkiler Diyarı”, “Canlı Efsane”, “Türkmen Kültürü”, “İle Devlet Gelirse”, “Bilgelik Pınarı” başlıklı kitaplardan yararlanılmaktadır. Bu eserler, öğrencilerde

halka, vatana ve Saygıdeğer Cumhurbaşkanımıza karşı sevgi ve gurur duygularının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Türkmen dili dersleri süresince yukarıda adı geçen seçkin eserlerin anlam ve içeriklerinin öğrenilmesi; atalarımızdan miras kalan asil gelenek-göreneklerimiz, davranış biçimlerimizin, ata nasihatlerinin, Türkmen'in bereketli sofrasının, şifalı bitkilerinin ve bu bitkilerin insan sağlığını güçlendirmedeki ve çeşitli hastalıkların tedavisindeki öneminin öğretmen tarafından sade bir dille günlük yaşamla ilişkilendirilerek açıklanması yoluyla, öğrencilerde bu büyük eserlere ve onları kaleme alan Saygıdeğer Cumhurbaşkanımıza karşı gurur duygularının geliştirilmesi ve Türkmen Dili dersinde millî değerlerimiz ve tarihî şahsiyetler hakkında temel düzeyde farkındalık oluşturulması amaçlanmalıdır.)

Görüldüğü üzere sistematik bir yapı bulunmasa da programda masallar, bilmeceler, atasözleri gibi edebi öğeler de yer almakta ve dolayısıyla dil gelişimini zenginleştirme hedefi bulunmaktadır.

Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları metin türleri açısından incelendiğinde, Türkiye programında metin türlerinin sınıf düzeylerine göre sistematik, kademeli ve çeşitli şekilde yapılandırıldığı; buna karşılık Türkmenistan programında metin türlerinin belirli bir sınıflandırma veya kademeli yapı olmadan, daha dağınık ve örnek temelli olarak sunulduğu görülmektedir. Her iki programda çeşitli metin türlerine yer verilse de Türkiye'de bu türlerin eğitsel amaçlarla planlı biçimde kullanılması belirgin bir farklılık yaratmaktadır.

4.5 Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında öğrenme ve öğretme süreçleri yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programlarındaki öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin bilgiler Tablo 4.5'te verilmektedir.

Tablo 4.4

Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programları Arasında Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Yönünden Benzerlik ve Farklılıklar

Kriter	Türkiye	Türkmenistan
Öğretim Yöntemleri	Yapılandırmacı, aktif katılım, metin temelli, çoklu yöntemler, beceri	Geleneksel, içerik aktarımı, anlatım, ezber, öğretmen merkezli, milli-kültürel vurgu

	odaklı, yaratıcı yazma, iş birliği öğrenme	
Öğrenme Ortamı	Öğrenci merkezli, dijital araçlar, sınıf kütüphanesi, görsel materyaller, grup çalışması, katılımcı oran	Öğretmen yönlendirmeli, sabit yapı, kültürel metinler, resmi ortam, geleneksel sınıf düzeni
Öğrenme Süreci	Kazanım-beceri temelli, döngüsel, bütüncül, dinleme-konuşma-okuma-yazma entegrasyonu, çok boyutlu değerlendirme	Milli eserler odaklı, okuma anlama-ezber, yazılı anlatıma öncelik, tek boyutlu süreç
Öğrencinin Rolü	Aktif özne, sorgulayıcı, analiz edici, fikir üreten, yaratıcı, eleştirel düşünme	Bilgi alıcı, ezberleyici, sunum odaklı, kültürel kimlik kazanımı, sınırlı katılım
Öğretmenin Rolü	Rehber, kolaylaştırıcı, düzenleyici, bireysel geri bildirim, farklı yöntem kullanımı	Bilgi aktarıcı, otorite, merkezi konum, anlam-yorum belirleyici

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Tablo 4.5 incelendiğinde, Türkiye ve Türkmenistan ilköğretim düzeyindeki ana dili öğretim programlarının öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin belirgin farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Her iki program da dil becerilerinin kazandırılmasını temel almakla birlikte, bu becerilerin öğrenciye nasıl kazandırılacağına ilişkin yaklaşım ve uygulamalar bakımından önemli ölçüde ayrılmaktadır. Türkiye’de uygulanan Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze alan, beceri temelli ve etkileşimli yöntemlerle zenginleştirilmiş bir öğretim süreci öngörmektedir. Bu süreçte öğrenci; düşünen, sorgulayan, fikir üreten ve aktif katılım sağlayan bir birey olarak konumlandırılmaktadır. Öğretmen ise rehberlik eden, öğrenme ortamını kolaylaştıran ve süreci yöneten bir rol üstlenmektedir. Öğrenme ortamı, dijital materyallerle desteklenen ve iş birliğine dayalı etkinliklerin yürütüldüğü esnek bir yapıdadır. Öte yandan Türkmenistan’da uygulanmakta olan Ana Dili Öğretim Programı’nın öğretim süreci daha çok geleneksel ve öğretmen merkezli bir yapıda şekillenmektedir. Program, kültürel ve tarihî değerlerin öğrencilere kazandırılmasını hedefleyen metin odaklı bir anlayışa sahiptir. Öğrencinin rolü daha çok bilgiyi alan, ezberleyen ve aktaran bir konumda tanımlanırken; öğretmen bilgi veren, yönlendiren ve sürecin kontrolünü elinde bulunduran bir figürdür. Öğrenme

ortamı da bu bağlamda daha resmi ve sabit bir yapı sergilemekte, öğretmenin yönlendirmesine dayalı olarak işlemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’de uygulanan programda bireysel farklılıkların gözetilmesi, yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi ve dört temel dil becerisinin bütüncül biçimde ele alınması ön plandayken; Türkmenistan’da millî kimlik, kültürel aktarımlar ve yazılı anlatım becerisinin öncelenmesi dikkat çekmektedir. Bu durum, iki ülkenin eğitim anlayışları, toplumsal öncelikleri ve öğretim geleneğiyle doğrudan ilişkilidir. Türkiye’nin çağdaş pedagojik yaklaşımlara dayalı, birey odaklı bir öğretim anlayışını benimsemesi; Türkmenistan’ın ise kolektif kimlik bilinci ve kültürel devamlılığa vurgu yapan daha geleneksel bir yaklaşımı tercih etmesi, öğretim programlarına doğrudan yansımıştır. Türkmenistan’da uygulanan öğretim programından bu konuyla ilgili bir doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur:

I-IV syplaryň ene dili, türkmen dili sapaklarynda okuwçylaryň isleglerine we ukyplaryna, başarnyklaryna laýyk gelyän okatmagyň innowasion usullaryndan, şahsy gijgidenanyň we sagdyn durmuş ýörelgesiniň esaslaryny mugallymyň olara dogry öwretmegi zerur hasaplanylýar. Mugallym okuwçylara mekdebe gelen gününden başlap, tebigata we daş-töweregindäki adamlaryň edýän işlerine gözegçilik etdirmek, dürli hekaýalary okap bermek hem-de gören- eşidenleri barada gürrüň bermegi öwretmek esasynda, okuwçylaryň sözleşme medeniýetini ösdürmäge-de uly üns bermelidir. III synpda öwredijilik häsiýetdäki beýanname we düzme ýazmak öwredilende, ilki bilen okuwçylara tebigata, daş-töwerege eden gözegçilikleri, öz şahsy durmuşy, synlan suratlary, diňläň we okan hekaýalary boýunça mugallymyň soraglaryna dilden we ýazuw üsti bilen jogap bermegi öwretmekden başlamaly. Şunda okuwçylaryň söz baýlygyny ösdürmegi, sözlemi dogry düzmegi, öz pikirini yzygiderli, manyly, grammatik we dürs ýazuw taýdan dogry beýan edip bilmegi öwretmäge ýeterlik üns berilmeli. Okuwçylaryň baglanyşykly ýazuw başarnyklaryny ösdürmek boýunça geçirilýän işler döredijilikli häsiýetde bolmalydyr. Okuwçylar öwredijilik häsiýetli beýanname ýazmaga girişmezlerinden ön ýazjak temasynyň mazmunyna we esasy maksadyna düşünmelidir.

III synp okuwçylaryna diňlenilen hekaýanyň, synlanan suratyň mazmunyny ýüze çykarmak boýunça mugallymyň ýolbaşçylygynda köpçülik bolup meýilnama düzdürilýär. Şonuň esasynda öwredijilik häsiýetli beýanname we düzme ýazdyrylýar

IV synpda bolsa mugallymyň ýolbaşçylygynda we özbaşdak düzülen meýilnama esasynda okuwçylaryň öz durmuşy baradaky suratlaryň mazmuny soralyň, okuw ýylynyň dowamynda barlag häsiýetli 2 beýanname we 2 sany düzme ýazdyrylýar. Okalan we diňlenilen hekaýanyň, tomaşa edilen oýundyr, kinolaryň mazmuny beýan etdirilýär. Okuwçylaryň ýazan beýanname we düzmeleri mugallym tarapyndan barlananda, olaryň ýazan hekaýasy-

nyň mazmunyna, meýilnamasyna söz baýlygyna, diline we dürs ýazuwyna degişli bolan kemçilikler ýüze çykarylýar, olar düzedilýär we oňa bir baha goýulýar (Türkmenistan Bilim Bakanlygy, s. 8).

(1-4. sınıfların ana dili ve Türkmençe derslerinde, öğrencilerin ilgilerine, becerilerine ve yeteneklerine uygun yenilikçi öğretim yöntemlerinden, kişisel hijyenin ve sağlıklı yaşam tarzının temellerinin öğretmen tarafından doğru bir şekilde öğretilmesi zorunlu görülmektedir. Öğretmen, öğrenciler okula geldiği günden itibaren doğaya ve çevredeki insanların yaptıkları işlere gözlem yapmalarını sağlamak, çeşitli hikayeler okumak ve gördükleri-işittikleri hakkında konuşmalarını öğretmek suretiyle, öğrencilerin konuşma kültürünü geliştirmeye büyük önem vermelidir. 3.sınıfta öğretici nitelikte betimleme ve kompozisyon yazımı öğretilirken, öncelikle öğrencilerin doğa, çevre, kendi kişisel hayatları, izledikleri resimler, dinledikleri ve okudukları hikayeler hakkında öğretmenin sorularına sözlü ve yazılı olarak cevap vermeleri öğretilmelidir. Bu süreçte, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek, cümleleri doğru kurmak, düşüncelerini mantıklı, anlamlı, gramer ve doğru yazım açısından doğru bir şekilde ifade edebilmelerini öğretmeye yeterince önem verilmelidir. Öğrencilerin bağlantılı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar yaratıcı olmalıdır. Öğrenciler, öğretici nitelikte betimleme yazmaya başlamadan önce yazacakları konunun içeriğini ve amacını anlamalıdır.

3. sınıf öğrencilerine dinlenen hikâyenin veya izlenen resmin içeriğini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenin rehberliğinde toplu olarak bir plan yaptırılır. Bu plan doğrultusunda öğretici nitelikte betimleme ve kompozisyon yazdırılır.

4.sınıfta ise öğretmenin rehberliğinde ve bağımsız olarak hazırlanan plan doğrultusunda öğrencilerin kendi yaşamları hakkında çizilen resimlerin içeriği sorulup, eğitim yılı boyunca 2 kontrol betimlemesi ve 2 kompozisyon yazdırılır. Okunan ve dinlenen hikâyenin, izlenen oyun ve filmlerin içeriği anlatılır. Öğrencilerin yazdığı betimleme ve kompozisyonlar öğretmen tarafından kontrol edilirken, hikâyenin içeriği, planı, kelime dağarcığı, dili ve doğru yazımı ile ilgili hatalar ortaya çıkarılır, düzeltilir ve bir not verilir.)

4.6 Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretim Programları Arasında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye ilkokul ana dili öğretim programı ile Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programları arasında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yönünden benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Bu bölümde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yapısal, uygulamaya dönük ve sistemsel farklılıkları, her iki ülkenin programlarının bu başlık altında ayrı ayrı ve detaylı biçimde ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme bulguları öncelikle her ülkenin kendi

içinde sistematik olarak incelenmiş, ardından bu veriler ışığında karşılaştırmalı yorumlamalara yer verilmiştir.

Türkiye’de uygulanan Türkçe dersi ana dili öğretim programı, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirirken, sadece puanlamaya dayalı bir değerlendirme yapmaktan ziyade, sürekli izleme, geri bildirim ve iyileştirme süreçlerine dayalı bir yaklaşım benimsemektedir. “Ölçme ve değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınmalıdır.” (MEB, 2024, s.14) ifadesi ölçme ve değerlendirme boyutunun programda öğretme-öğrenme sürecinden bağımsız düşünülmediğini ve hatta sürecin ayrılmaz bir parçası olarak ele alındığını göstermektedir. Programda süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeye vurgu yapıldığı “Öğretme-öğrenme sürecinde süreç ve sonuç değerlendirmeye dönük araçlarla değerlendirme uygulamaları yapılmalı ve öğrencilerin eksik/yanlış öğrenmeleri belirlenerek dönüt verilmelidir.” (MEB, 2024, s.14) ifadesi ile görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek için çeşitli araçların ve formların kullanıldığı ve araç çeşitliliğinin geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Tablo 4.6.1’de farklı sınıf düzeylerine göre kullanılan ölçme değerlendirme araçlarını ve bu araçların işleyişini göstermektedir.

Tablo 4. 5. 1

Türkiye’deki İlkokul Ana Dili Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlar

Ölçme Değerlendirme Türü	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Gözlem Formu	Öğrencilerin harf yazımını, okuma hızlarını gözlemlemek	Okuma anlama ve sesli okuma becerilerini gözlemlemek	Yazma becerileri ve dil bilgisi kullanımını gözlemlemek	Konuşma becerileri ve sunumları gözlemlemek
Kontrol Listesi	Harf yazma, doğru sözcük kullanımı, ses ayırt etme	Okuma anlama, sesli okuma, öğrendikleri sesleri tanıma	Yazılı ifade, konuya uygunluk, doğru telaffuz	Okuma anlama, yazılı anlatım becerisi, sözcük dağarcığı

Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	Sesli okuma ve dinleme değerlendirme	Dinlediği metni doğru yorumlama ve anlatma	Okuduğu metni analiz etme ve yazılı anlatım becerisi	Dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişim analizi
Performans Görevi	Kısa hikâye oluşturma veya sesli okuma performansı	Metin oluşturma, kısa yazı yazma veya hikâye anlatma	İleri düzeyde metin yazma, konuşma ve tartışma	Yaratıcı yazı, sunum yapma, derinlemesine okuma
Öz Değerlendirme Formu	Öğrencinin kendi yazılı veya sözlü ürününü değerlendirmesi	Okuma ve yazma ürünlerinin değerlendirilmesi	Konuşma becerilerinin yansımaları, yazılı anlatım	Tüm dil becerileri için öz değerlendirme
Çalışma Kâğıdı	Harf ve kelime tanıma, okuma aktiviteleri	Okuma anlama ve yazma aktiviteleri	Metin üzerinde dil bilgisi çalışmaları ve analizler	Hikâye yazma, okuma ve yazılı anlama çalışmaları
Öğrenci Ürün Dosyası	Öğrencinin yazılı çalışmalarının toplanması	Yazılı çalışmalar, kısa metinler ve hikâyeler	Yazılı anlatım ürünleri, derinlemesine analizler	Öğrencinin tüm yazılı ve sözlü projelerinin dosyalanması

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Görüldüğü üzere bu araçlar sayesinde öğrencilerin çok yönlü gelişimi izlenmekte, yalnızca doğru-yanlış testlerinden ibaret olmayan zengin bir değerlendirme sistemi önerilmektedir. Türkiye’deki ana dili öğretim programına göre yapılan ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin dil becerilerini sistematik bir şekilde izleyerek sürekli gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Programa göre değerlendirme sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, bireysel farklılıkları, ilgi alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınmaktadır. Ayrıca, öğrencilere yönelik yargısal olmayan, motive edici geri bildirimler verilmesi gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Programda ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde günlük yaşamla ilişkilendirilmiş görevler, dijital teknolojiler ve oyunlar önerilmektedir. Bu duruma ilişkin doğrudan bir alıntı aşağıda sunulmuştur (MEB, 2024, s.5):

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, uzak ya da yakın çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargısal nitelik taşımayan ve motive eden geri bildirimler sağlanmalı; dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanılmalıdır.

Tablo 4.6. 1

Türkmenistan'daki İlkokul Ana Dili Öğretim Programına Göre Ölçme ve Değerlendirme Tablosu

Değerlendirme Alanı	Yöntemler	Hedefler	Değerlendirme Kriterleri
Okuma Becerileri	- Sesli okuma testleri - Okuma hızı değerlendirmesi - Okuduğunu anlama - Metin özetleme çalışmaları	1. sınıf: Dakikada 25-30 kelime 2. sınıf: Dakikada 40-50 kelime 3. sınıf: Dakikada 50-60 kelime 4. sınıf: Dakikada 60-70 kelime	- Akıcılık ve hız - Telaffuz doğruluğu - Vurgu ve tonlama - Anlama düzeyi (sorulara verilen cevaplar)
Yazma Becerileri	- Dikte çalışmaları - Kompozisyon yazma - Metin tamamlama - Hata analizi	2. sınıf: 35-40 kelimelik dikte 3. sınıf: 45-50 kelimelik metin 4. sınıf: 60-70 kelimelik kompozisyon	- Doğru yazım ve imla - Cümle yapısı ve bütünlük - Kelime kullanımı - Anlatım akıcılığı
Dilbilgisi ve Yazım	- Şiir ve hikâye okuma - Serbest konuşma etkinlikleri - Soru-cevap değerlendirmeleri	1. sınıfta basit cümleler 2. sınıfta hikâye özetleme 3. sınıfta	- Ses tonu ve diksiyon - Kelime dağarcığı - Akıcılık ve ifade gücü - Dinlediğini anlama seviyesi

	- Görseller üzerinden hikâye anlatma	metin yorumlama 4. sınıfta akıcı konuşma	
Konuşma ve Dinleme	- Şiir ve hikâye okuma - Serbest konuşma etkinlikleri - Soru-cevap değerlendirmeleri - Görseller üzerinden hikâye anlatma	1. sınıfta basit cümleler 2. sınıfta hikâye özetleme 3. sınıfta metin yorumlama 4. sınıfta akıcı konuşma	- Ses tonu ve diksiyon - Kelime dağarcığı - Akıcılık ve ifade gücü - Dinlediğini anlama seviyesi
Dönem ve Yıl Sonu	- Ara değerlendirmeler - Yıl sonu genel testler - Proje ödevleri - Grup çalışmaları	Öğrencilerin eksikleri belirlenir ve ek çalışmalar yapılır	- Bütünsel gelişim - Eksik konuların belirlenmesi - Grup içinde çalışma becerisi

Kaynak: MEB, 2024

Kaynak: Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022

Türkmenistan'daki ana dili öğretim programında ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin dil becerilerini aşamalı olarak geliştirmeyi amaçlayan bir sistemle yürütülmektedir. Okuma, yazma, dilbilgisi, konuşma ve dinleme becerileri farklı testler, etkinlikler ve öğretmen gözlemleriyle değerlendirilmektedir. Programa göre okuma hızı ve anlama seviyesi sesli okuma testleriyle, yazma becerileri dikte ve kompozisyon çalışmalarıyla, dilbilgisi bilgisi ise testler ve hata düzeltme yöntemleriyle ölçülmektedir. Ayrıca, konuşma ve dinleme becerileri hikâye anlatımı, şiir okuma ve serbest konuşma etkinlikleriyle değerlendirilirken, dönem ve yıl sonu sınavları ile genel öğrenci gelişimi takip edilmektedir.

I-IVsynplaryň okuw we ýazuw sapaklarynda soragnamalardan, barlagnamalardan peýdalanmak we okuwçylar bilen sorag-jogap alyşmak maksada laýyk hasaplanylýar. III synp okuwçylaryna diňlenilen hekaýanyň, synlanan suratyň mazmunyny ýüze çykarmak

boýunça mugallymyň ýolbaşçylygynda köpçülik bolup meýilnama düzdürilýär. Şonuň esasynda öwredijilik häsiýetli beýannama we düzme ýazdyrylýar. IV synpda bolsa mugallymyň ýolbaşçylygynda we özbaşdak düzülen meýilnama esasynda okuwçylaryň öz durmuşy baradaky suratlaryň mazmuny soralyň, okuw ýylynyň dowamynda barlag häsiýetli 2 beýannama we 2 sany düzme ýazdyrylýar. Okalan we diňlenilen hekaýanyň, tomaşa edilen oýundyr, kinolaryň mazmuny beýan etdirilýär. Okuwçylaryň ýazan beýannama we düzmeleri mugallym tarapyndan barlananda, olaryň ýazan hekaýasy-nyň mazmunyna, meýilnamasyna söz baýlygyna, diline we dürs ýazuwyna degişli bolan kemçilikler ýüze çykarylýar, olar düzedilýär we oňa bir baha goýulýar. (Türkmenistan Bilim Bakanlygy, 2022, s. 8)

1.-4. sınıfların ders ve yazı çalışmalarında soru-cevaplardan, yazılı çalışmalardan yararlanmak ve öğrencilerle soru-cevap etkinliği yapmak uygun görülmektedir. 3.sınıf öğrencilerine dinlenen hikâyenin veya incelen resmin içeriğini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenin rehberliğinde toplu olarak bir yazı planı yaptırılır. Bu plan doğrultusunda öğretici nitelikte betimleme ve kompozisyon yazdırılır. 4. sınıfta ise öğretmenin rehberliğinde ve bağımsız olarak hazırlanan plan doğrultusunda öğrencilerin kendi yaşamları hakkında çizilen resimlerin içeriği sorulup, eğitim yılı boyunca 2 kontrol betimlemesi ve 2 kompozisyon yazdırılır. Okunan ve dinlenen hikâyenin, izlenen oyun ve filmlerin içeriği anlatılır. Öğrencilerin yazdığı betimleme ve kompozisyonlar öğretmen tarafından kontrol edilirken, hikâyenin içeriği, planı, kelime dağarcığı, dili ve doğru yazımı ile ilgili hatalar ortaya çıkarılır, düzeltilir ve bir not verilir.

Genel olarak, bu ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin ana dillerinde akıcı konuşmalarını, doğru yazmalarını ve kültürel miraslarını öğrenmelerini sağlamaya yönelik kapsamlı bir sistem sunmaktadır (Türkmenistan Bilim Bakanlığı, 2022).

Türkiye ve Türkmenistan'ın ana dili öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının birçok yönden benzerlik taşıdığı, ancak bazı temel farklılıklar içerdiği görülmektedir. Her iki ülkenin programında da dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ön planda tutulmakta ve bu beceriler bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir. Türkiye programında bu durum, ölçme ve değerlendirmenin öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiği vurgusuyla açıkça ifade edilirken; Türkmenistan programında ise dil becerilerinin öğretmen gözlemleri, çeşitli etkinlikler ve testlerle aşamalı biçimde takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu durum, her iki programın da öğrencilerin dil gelişimini süreç odaklı bir biçimde izlemeye önem verdiğini göstermektedir. Her iki ülkede de değerlendirme araçlarının çok çeşitli olduğu görülmektedir. Türkiye'de gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve öğrenci ürün dosyaları gibi

birçok araçla ölçme yapılması öngörülürken, Türkmenistan’da da sesli okuma testleri, dikte çalışmaları, kompozisyon yazma, hikâye anlatma, şiir okuma gibi uygulamalara yer verilmekte ve daha çok öğretmen değerlendirmesi önemslenmektedir. Bu yönüyle her iki sistemde de doğru-yanlış odaklı testler yerine çok boyutlu değerlendirme anlayışının benimsendiği söylenebilir. Ancak bazı farklar da göze çarpmaktadır. Türkiye’nin ana dili öğretim programı, ölçme ve değerlendirme sürecine dijital teknolojilerin ve oyunların entegre edilmesini, değerlendirme araçlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre çeşitlendirilmesini ve geri bildirimlerin motive edici, yargılayıcı olmayan nitelikte olmasını özellikle vurgulamaktadır. Bu yönüyle Türkiye’deki ana dili öğretimi programının daha çağdaş, öğrenci merkezli ve pedagojik ilkeler doğrultusunda yapılandırılmış bir değerlendirme yaklaşımına sahip olduğu söylenebilir. Türkmenistan ana dili öğretimi programı ise daha çok geleneksel yöntemlere ağırlık veren; yıl sonu sınavları, dikte çalışmaları ve test temelli değerlendirme ile öğrencinin bilgi düzeyini somut biçimde ölçmeye dayalı bir sistemi öne çıkaran bir görünüme sahiptir. Bununla birlikte Türkmenistan’da kültürel mirasla ilişkilendirilen becerilerin de değerlendirme sürecine dâhil edilmesi, programın millî ve kültürel yönelimini yansıtan önemli bir farklılık olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, her iki ülkede uygulanmakta olan ana dili öğretim programı da öğrencilerin dil becerilerini çok yönlü olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’nin ana dili öğretim programının süreç değerlendirmeyi daha sistematik ve yenilikçi araçlarla desteklediği; Türkmenistan ana dili öğretim programının ise daha geleneksel ve sınav temelli bir yaklaşım sergilediği görülmektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye ve Türkmenistan ilkokul (1-4. sınıflar) ana dili öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma, ilgili literatür desteğiyle yapılmış ve her araştırma sorusuna ilişkin değerlendirmeler ışığında sonuçlar ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçları, Türkiye’de uygulanan 2024 Türkçe Öğretim Programının öğretim amaçlarını açık, sistematik ve yapılandırılmış biçimde sunduğunu; buna karşın Türkmenistan’da uygulanan ana dili öğretim programında amaçların detaylı olarak ifade edilmediğini göstermektedir. Bu durum, her iki ülkenin öğretim programlarının eğitim felsefesi ve öncelikleri açısından benzer kültürel özellikler taşımasına rağmen, bu özelliklerin eğitim-öğretim ortamlarına farklı şekillerde yansıdığını ortaya koymaktadır. Türkiye’deki öğretim programı, MEB’in (2024) ortaya koyduğu gibi kazanım temelli yapısı, dil becerileri arasında bütüncül dengeyi gözeten yaklaşımıyla dikkat çekmektedir. Buna karşılık Türkmenistan programı ise, Recepov (2021) ve Hudayarova (2019) tarafından da belirtildiği gibi, bireysel gelişimden ziyade kültürel devamlılık ve toplumsal istikrarı önceleyen değer aktarımı temelli bir anlayışı benimsemektedir. Bu durum, her iki ülkenin ana dili öğretiminde benimsedikleri eğitim felsefesi ve önceliklerine dair önemli farklılıklara sahip olduğunu göstermektedir. Türkiye’de uygulanan Türkçe dersi öğretim programı, değerler eğitimiyle bütünleştirilmiş, çok boyutlu, yapılandırılmış bir yaklaşımla temel dil becerilerinin kazandırılmasına odaklanmaktadır. Türkmenistan programı ise milli kimliği, vatanseverliği, yazılı ve sözlü dil kurallarına uyumu öne çıkaran geleneksel bir yapıya sahiptir. Bu sonuç Tekgöz (2017) tarafından Türkiye ve Almanya’daki ilkokul programlarını karşılaştıran çalışmayla da desteklenmektedir. Tekgöz (2017) çalışmasında Türkiye’nin milli ve kültürel değerlere vurgu yaptığı, diğer ülkelerin ise daha evrensel bir yaklaşım sergilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte bu sonucu, Yıldız (2015) Türkiye, Kore ve Finlandiya öğretim programlarını karşılaştıran araştırması da desteklemektedir. Söz konusu çalışmada Türkiye programının ayrıntılı, öğretmen yönlendirmeli bir yapıda olduğu; diğer ülkelerin programlarının ise öğrenci merkezli ve esnek yapı sunduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını esas alarak öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmektedir (MEB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve aktif katılımlarını dikkate

olarak öğrenmenin kalıcılığını artırmayı amaçlamaktadır. Yapılandırmacı model, bilgiyi öğrencinin deneyim yoluyla inşa etmesini önceler (Brooks & Brooks, 1993). Türkmenistan’da uygulanan ana dili öğretim programının ise daha çok ulusal kimlik oluşturma ve kültürel değerlerin korunmasına yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye’deki Türkçe dersi ana dili öğretim programı; çoklu okuryazarlık, eleştirel düşünme, yaratıcı yazarlık gibi 21. yüzyıl becerilerine doğrudan vurgu yapmaktadır (TEDMEM, 2024). Araştırma bulguları, bu yaklaşımın Akkoyunlu ve Yılmaz (2007) ile Özbay (2013) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin iş birliği, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını gösteren çalışmalarıyla tutarlı olduğunu göstermektedir. Türkmenistan’da ise 2022’de yürürlüğe giren ilköğretim ana dili öğretim programı, daha çok metin temelli ve geleneksel bir yapı sergilemektedir. Programda metinler, millî ve kültürel değer aktarımına odaklanmakta; bu durum Hudayarova (2019) ve Gül (2019) tarafından Türkmenistan’da eğitimin kültürel istikrar ve toplumsal birlik hedefleriyle şekillendiği şeklinde yorumlanmaktadır. Zajda ve Rust (2021) de otoriter eğitim sistemlerinde öğretim programlarının ideolojik kontrol aracı işlevi gördüğünü ifade etmektedir.

Her iki ülkenin öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri olarak ortak biçimde yer alsa da bu becerilerin yapılandırılış biçiminde farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye programında bu beceriler kademeli ve gelişim düzeyine uygun bir sistem içinde ele alınmakta; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi dikkate alınarak öğrenme süreçleri planlanmaktadır (Sever, 2011). Kasapoğlu’nun (2007) Türkiye ve Almanya’daki ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında da Türkiye’de dört temel becerinin dengeli olarak geliştirildiği, Almanya’da ise öğrenciye daha fazla öğrenme sorumluluğu yüklendiği vurgulanmıştır. Bu bulgu, Türkiye’nin yapılandırmacı eğitim modeliyle öğrenciye öğrenmede rehberlik eden bir sistem sunduğunu göstermektedir. Türkmenistan programında ise dil becerileri çoğunlukla kültürel içeriklerle bütünleştirilmiş olup, dinleme ya da yazma gibi becerilerin ayrı ayrı hedeflendiği sistematik bir yapıdan ziyade, metin temelli aktarım ve değer eğitimi ön plandadır. Gül (2019) ve Ekayev (2022), Türkmenistan’daki öğretim programlarında metinlerin millî ve kültürel kimlik inşası için araç olarak kullanıldığını, dil becerilerinin daha çok bu bağlamda şekillendiğini belirtmiştir. Bu da Vygotsky ve Cole’nin (1978) kültürel tarihsel gelişim kuramıyla örtüşmekte; bireyin öğrenme sürecinde sosyal bağlamın belirleyici olduğunu göstermektedir. Ancak, bu yaklaşımın

sistematik dil eğitimi açısından bazı sınırlılıklar taşıdığı da söylenebilir. Kısaca, Türkiye'nin benimsediği bütüncül ve yapılandırılmış yaklaşım, dil öğretiminin planlı ve hedefe yönelik bir biçimde yürütülmesinin sağlanmasını teşvik ederken; Türkmenistan'ın yaklaşımı ise kültürel değerlerin aktarımıyla şekillenen daha esnek ve uygulama merkezli bir yapı sergilemektedir. Bu farklılıklar, her iki ülkenin eğitim öncelikleri ve program yapılandırma anlayışları arasında bir ayrım olduğunu göstermektedir.

Türkiye ve Türkmenistan ana dili öğretim programlarının içerik seçiminde iki ülkede uygulanan programlar arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Ana dili öğretim programlarındaki temalar, her iki ülkede de kültürel ve ahlaki değerleri öğrencilere kazandırılması hedeflemektedir. Ancak bu değerlerin sunulma biçimi ve programın genel yönelimi bakımından ciddi farklılıklar söz konusudur. Türkiye'nin 2024 tarihli Türkçe Öğretim Programı, öğrenci merkezli bir yaklaşımla bireysel gelişimi, yaratıcılığı, bilimsel düşünme becerilerini ve okuma kültürünü destekleyen içeriklere öncelik vermektedir (MEB, 2024). Bu durum, bireyin topluma etkin biçimde katılımını sağlayacak bir dil yeterliği kazandırmayı hedefleyen modern eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Buna karşın Türkmenistan'ın ana dili öğretim programı, tematik düzeyde daha yoğun ancak sistematikten uzak bir yapıya sahiptir. Programda milli kimlik, vatan sevgisi, lider kültürü ve geleneksel değerlere vurgu ön planda olup, içerik seçiminde ideolojik bütünlük dikkat çekmektedir (Hudayarova, 2019; Gül, 2019). Türkmence dil kitaplarında yoğun olarak yer verilen devlet yöneticileriyle ilgili metinler, ülkenin tarihsel-kültürel mirasından çok siyasi liderliğe dayalı bir değer aktarımını amaçlamaktadır. Bu durum, Zajda ve Rust'ın (2021) da belirttiği gibi, otoriter sistemlerde öğretim programlarının yalnızca bilgi aktarma değil, aynı zamanda ideolojik kontrol aracı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Diğer yandan, Türkiye programında ise temalar öğrencinin yaş özellikleri, gelişim düzeyleri ve sosyal-duygusal becerileri göz önünde bulundurularak kademeli ve dengeli bir şekilde sunulmaktadır. Doğa, aile, mevsimler ve halk edebiyatı gibi temaların her iki ülkede de ortak biçimde yer alması dikkat çekici olsa da Türkiye'de bu temalar birey-toplum dengesini kurmaya yönelik, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye olanak tanıyan etkinliklerle desteklenmektedir (Sever, 2011). Bu bulgu, Kalaycı ve Yıldırım (2020) Türkiye ve Almanya öğretim programlarının içerik karşılaştırmasına ilişkin araştırmasıyla da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada, Türkiye'nin toplumsal ihtiyaçlara; Almanya'nın ise bireysel gelişim ve yeterliklere daha çok odaklandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkmenistan'daki ana dili öğretim programının Türkiye'deki

ana dili öğretim programına göre daha ideolojik ve merkeziyetçi bir içerik yapısına sahip olduğu, buna karşılık Türkiye programının bireysel gelişimi esas alan çağdaş bir anlayışı benimsediği ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları, Türkiye’deki öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak geliştirildiğini ve öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiye aktif katılım yoluyla ulaşmasını, problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirlikli öğrenme gibi becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Demirel (1996), bu yaklaşımın öğrenme sürecinde öğrencinin bilgiye etkin biçimde ulaşmasını sağlayarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Korucuk (2015) da Türkiye’de son yıllarda yaşanan öğretim yaklaşımlarındaki dönüşümün, yapılandırmacı paradigmanın benimsenmesiyle birlikte daha aktif, etkileşimli ve sorgulayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’de bu dönüşümün, özellikle öğretim programlarında yer alan öğrenci etkinlikleri, beceri temelli kazanımlar ve bireysel farklılıkları gözeterek yapılandırılmış uygulamalarla desteklendiği görülmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Ayrıca Özbay (2013) sınıf içi uygulamalar üzerine yaptığı çalışmada da öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili olduğu saptanmıştır. Türkmenistan’da ise öğretim süreçlerinin hâlen büyük ölçüde öğretmen merkezli ve bilgi aktarımı temelli yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenci katılımını ve bilişsel gelişimi sınırlayan geleneksel pedagojik yaklaşımların devam ettiğini göstermektedir (Recepov, 2021; Ekayev, 2022). Her ne kadar son yıllarda Türkmenistan’da da eğitim reformları kapsamında öğrenci merkezli uygulamalara geçiş yönünde çabalar gözlense de uygulama düzeyinde bu dönüşümün henüz sınırlı kaldığı ve kültürel sürekliliğin korunması adına geleneksel yöntemlere bağlılığın sürdüğü anlaşılmaktadır. Zajda ve Rust (2021), otoriter yapılar altında geliştirilen eğitim politikalarının genellikle bilgiyi aktarma ve vatandaşlık bilinci oluşturma üzerine kurulu olduğunu; bu nedenle yaratıcılık, sorgulama ve eleştirel düşünme gibi becerilerin sınırlı düzeyde geliştiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, Türkiye’deki öğretim programları aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerine odaklanırken; Türkmenistan’daki programlar, daha çok bilgi aktarımını esas alan geleneksel öğretim uygulamalarına dayanmaktadır. Bu fark, yalnızca pedagojik tercihlerden değil; aynı zamanda ülkelerin toplumsal yapıları, kültürel değerleri ve siyasi sistemlerinden de kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla iki ülkenin öğretim

süreçlerindeki farklılık, eğitim politikalarının kültürel önceliklerle nasıl şekillendiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmanın bulguları, Türkiye ve Türkmenistan ilkokul ana dili öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin temel dil becerilerini hedeflediğini ortaya koymaktadır ancak bu ortak hedefe rağmen, yöntemsel ve uygulamaya yönelik birçok farklılık gözlemlenmiştir. Türkiye'nin 2024 Türkçe Öğretim Programı hem süreç hem de ürün odaklı ölçme anlayışını benimsemekte; alternatif ölçme araçlarıyla öğrenci gelişimini izlemeyi ve desteklemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda dijital portfolyolar, öz değerlendirme formları, performans görevleri ve rubrikler sıkça kullanılmaktadır (Maviş, 2015). Gürbüztürk ve Mala (2008) bu tür araçların öğrenciye öğrenme sorumluluğu kazandırdığını ve üst düzey düşünme becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Öte yandan Türkmenistan'da hâkim olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı daha geleneksel bir yapı arz etmektedir. Değerlendirme süreçlerinde öğretmen gözlemi, yazılı sınavlar ve kompozisyon türü uygulamalar ön plandadır (Ekayev, 2022). Recepov (2021) ve Hudayarova (2019) da Türkmenistan'daki ölçme araçlarının ağırlıklı olarak öğretmenin kararlarına dayalı olduğunu ve öğrencilerin süreç içerisindeki gelişiminden ziyade sonuca odaklandığını belirtmektedir. Bu durum, Türkmenistan'da ölçme-değerlendirme sürecinin hâlâ sınav merkezli ve başarı odaklı bir yapıda işlediğini göstermektedir. Gök (2022) Türkiye ve Avrupa ülkelerindeki ölçme-değerlendirme anlayışlarını karşılaştırdığı araştırmada Türkiye'nin çağdaş pedagojik yaklaşımlarla uyumlu, çok yönlü ve yapılandırılmış ölçme-değerlendirme sistemine sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmaya göre Türkiye'de süreç ve ürün odaklı ölçme araçlarının birlikte kullanılması, öğrenci gelişimini izlemeyi ve desteklemeyi sağlamaktadır. Buna karşılık Türkmenistan'da ölçme sürecinin öğretmen merkezli, sonuca odaklı ve sınav ağırlıklı bir yapıda sürdüğü; öğrenci katılımının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (Hudayarova, 2019; Ekayev, 2022). Ertürk'ün (1979) da belirttiği gibi, öğretim programlarının ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin şekillenışı ülkelerin toplumsal değerlerini ve ideolojik yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Türkiye'de bireysel farklılıkları gözeten, süreci önemseyen modern bir ölçme anlayışı; Türkmenistan'da ise daha merkezi, kültürel sürekliliği önceleyen ve geleneksel yapıya uygun bir ölçme yaklaşımı benimsenmektedir. Bu farklılıklar, iki ülkenin eğitimde nasıl bir birey yetiştirmek istediği sorusuna verdikleri yanıtların da birbirinden ayrıldığını göstermektedir. Türkiye'deki ölçme-değerlendirme sistemi, çağdaş pedagojik ilkeler doğrultusunda çeşitlendirilmiş,

birey odaklı ve gelişimi izlemeye dönük bir yapı sergilerken; Türkmenistan'daki sistem, geleneksel başarı kriterlerine ve kültürel değer aktarımına dayalı bir anlayışı temsil etmektedir.

Araştırma sonuçları ve tartışma bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler; araştırma süreçlerine ve uygulayıcılar ile karar vericilere yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırmaya yönelik öneriler:

- Öğretim programlarının etkilerini daha derinlemesine incelemek için karma yöntemli araştırmalar yapılabilir.
- Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının kapsamı genişletilerek Türkiye'nin öğretim programları, yalnızca Türkmenistan'la değil, diğer ülkelerin ana dili öğretim programlarıyla da sistematik biçimde karşılaştırılabilir.
- Ders kitaplarının içerik, dil düzeyi, metin türü çeşitliliği ve kültürel unsurları bakımından ayrıntılı karşılaştırmalı analizler yapılabilir.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilkokul ve ortaokul düzeyinde hem program hem ders kitabı düzeyinde uygulama süreçleri, diğer ülkelerin güncel öğretim programlarıyla karşılaştırmalı biçimde araştırılabilir.

Uygulayıcılar ile karar vericilere yönelik öneriler:

- Türkmenistan'da karar vericiler, ana dili öğretim programının içerik ve tür çeşitliliğini artırabilir, ders kitaplarında çağdaş pedagojik ilkelere dayalı daha dengeli ve öğrenci merkezli bir yapı oluşturabilir.
- Her iki ülkede de öğretim programları, yalnızca milli kimliği değil, aynı zamanda evrensel değerleri de gözeten bir anlayışla güncellenebilir ve uygulamaya geçtikten sonra düzenli olarak değerlendirilebilir.
- Program geliştirme ve ders kitabı hazırlama süreçlerinde, her iki ülkenin öğretmenleri, akademisyenleri ve alanda çalışan uzmanları aktif şekilde sürece dahil ederek daha katılımcı, sürdürülebilir ve etkili bir yapı oluşturulabilir.
- Türkiye'deki öğretmenler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer temelli ve bütüncül yaklaşımını sınıf içi uygulamalara etkin biçimde yansıtmak için kendi pedagojik uygulamalarını bu doğrultuda yeniden yapılandırabilir.

- Türkmenistan'daki öğretmenler, yazılı anlatım ve kültürel içeriklerin yanı sıra öğrencilerin sözlü ifade, dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verebilir.



KAYNAKÇA

- Abdulkadir, U. (2016). Eğitim bilimine giriş. U. Abdulkadir (Ed.). *Eğitimde bilimsel temeller ve yöntem içinde* (1. Basım, ss. 95-359). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkgöz, G., ve Doğan, M. (2022). 1. Sınıf ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere örneği. . *International Primary Education Research Journal*, 6(3), 173-182.
- Akkoyunlu, B., ve Yılmaz, M. (2005). Tüketimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* . (4. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aladağ, C. (2018). Türkiye ve Türkmenistan ortaöğretim coğrafya öğretim programlarının karşılaştırılması. *Journal of Turkish Studies*, 13(19), 77-99.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, M., ve Atık, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ayaz, H., ve Yenen-Avcı, Y. (2017). Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında konuşma eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 745-760.
- Aydeniz, S., Sarıkaya, B., ve Şakiroğlu, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi stratejilerini kullanım sıklıklarının belirlenmesi. *Asya Studies Araştırma Dergisi*, 6(21), 35-45.
- Banaz, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>.

- Banguoğlu, T. (2024). *Türkçenin grameri*. (12. Basım.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayramov, M., ve Kurbanova, A. (2023). Bağımsızlık sonrası Türkmenistan'da dil politikası ve alfabe reformu. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 145-162.
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801050>.
- Bilgiç, E. (2024). Türkiye ve Finlandiya ana dili öğretm programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Sakarya Dil Dergisi*, 2(2), 116-138.
- Boyacı, Ş. D., ve Güner-Özer, M. (2021). Okuma becerisi eğitimi. M. A. Melekoğlu ve H. Anılan (Ed.) *Özel eğitimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 111-146). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bray, M., Adamson , B., and Mason, M. (2014). Comparative education research: Approaches and methods, In M. Bray (Ed.). *Actors and purposes in comparative education*. (2nd ed., pp. 19-46). Hong Kong: Springer.
- Brooks, J. G., and Brooks, M. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Browen, G. A. (2009). Document analysis az a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027> .
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2008 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Creswell, J. W., and Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çaylı, C., ve Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: Kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Demir, T. (2013). Yazma öğretimi: Kuram ve uygulama . H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 83-114). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demircioğlu, G., ve Kardeş, E. (2020). Türkiye ve Türkmenistan kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *On Dokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 137-154.
- Demirel, Ö. (1996). *Karşılaştırmalı eğitim*. İstanbul: Usem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* . (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. (10. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (32. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi; Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim ana dili eğitimi - eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma*, [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ekayev, O. (2022). *Türkmenistanyn orta bilim beryan okuwlarynyn 7. ve 8. synpy üçin Türkmenistanyn taryhy dersi boyunça okuw maksatnamasy*, Aşgabat: Türkmenistanyn Bilim Ministrlygi.
- Epçaçan, C. (2013). Temel dil becerileri olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Erdoğan, İ. (2019). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (7. basım). İstanbul: Sümer Kitabevi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin türk dili ve edebiyatı bölümleri için türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Erlandson, D. A., Harris, E., Skipper, B., and Allen, S. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: Sage Publications.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gayypov, T. (2022). *SSCB sonrası Türkmenistan'da sosyal değişme süreci*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Gök, B. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinin karşılaştırmalı olarak analizi: Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye örneği. *e-Kafkas Journal of Educational Reserarch*, 9(1), 148-170.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 23-48.
- Gül, E. Y. (2019). *Günümüzde Türk devletlerinde örgün eğitim*. Nobel Bilimsel Eserler Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. (13. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüztürk, O., ve Mala , N. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde "Adım Adım Türkiye Ünitesinin" yapılandırması yaklaşıma göre etkililiğinin değerlendirilmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 24-41.
- Güzel, İ., Karataş, İ., ve Çetinkaya, B. (2013). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309-325.
- Hudayarova, F. (2019). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkmenistan Devleti Bilim Bakanlığı ortaöğretim matematik ders öğretim programlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kalaycı, N., ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Karsavuvan, M. (2024). *Türkiye ve Fransa'da 1. ve 3. sınıflarda ana dili öğretimi, eğitim programları ve ders kitaplarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarında yazma eğitimi ve öğretimi*. [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M., ve Akan, B. (2019). Cumhuriyet dönemi eğitim öğretimin gelişmesi ve tarih eğitiminde Bingöl örneği. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 9-20.
- Kaya, M., ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programları ile 2024 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108 - 146. doi: 10.22596/hej.1482003.
- King, E. J. (1973). *Other schools and ours: Comparative studies for today*. New York: Rinehart and Winston.
- Korucuk, M. (2024). Eğitimin temellerine bakış: program geliştirme-yeni yaklaşımlar. M. Korucuk, (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve Eğitim 4.0.* içinde (s. 8-24). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kutluca-Canbulat. (2004). *Almanya anadili öğretim programlarının karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Maviş, F. Ö. (2015). İngilizce dersi öğretim programları ile Türkçe dersi öğretim programları arasında hedef, içerik, öğrenme/öğretme durumu ve değerlendirme süreçleri uyumu. *Turkish Studies*, 10(11), 1083-1098.
- Memduhoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2023). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). (Kanun No. 1739, 24 Haziran 1973): Resmi Gazete, 14574. <https://www.resmigazete.gov.tr/>.
- O'leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. (3rd ed.). London: Sage.
- Oran, M. (2018). *Ortaokul sosyal bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarının Azerbaycan ve Türkmenistan'daki eşdeğer derslerin öğretim programlarıyla karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (7. ed.). Pearson Education.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özet öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkan, M. (2024). Bağımsızlık ve dönüşüm: Türkmenistan'da siyasal, ekonomik ve kültürel yapıların yeniden inşası. *İran ve Turan Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 17-41.
- Recepov, K. T. (2021). Türkmenistan'ın Kanunu. *Türkmenistan*, 1-8.
- Sayın, G. (2016). Maariften eğitime: Tazminat'tan Cumhuriyet'e eğitim düşüncesinde dönüşüm. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 145-152.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (6. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simit, E. (2019). Kapatılış sürecinde Enderun-ı Hümayun ve Enderun Mektebi. *Vakanüvis - Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 318 - 353.
- Taşkaya, M. (2024). Konuşma eğitimi. Y. M. içinde içinde, *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (s. 43-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekgöz, M. (2017). *Almanya Baden-Württemberg Eyaleti ilkokul eğitim programları ile Türkiye ilkokul eğitim programlarının karşılaştırmalı eğitim analizi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(2), 113-131.

- Tufan, S. (2020). Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan'da sosyal bilgiler kapsamında okutulan derslerin öğretim programlarının karşılaştırılması. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-105.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği ve Eğitim Politikaları Merkezi [TEDMEM]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe öğretim programı değerlendirme raporu*. Ankara: TED Yayınları.
<https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>.
- Türkmenistan Bilim Bakanlığı. (2022). *Türkmen dili ve Harplyk dersleri öğretim programı (I-IV. sınıflar)*. Aşgabat: Türkmenistan Bilim Bakanlığı Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1235 - 1243.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vygotsky, L. S., and Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: "10 yıl sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31 -45.
<https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>.

- Yıldız, C., Okur, A., ve Arı, G. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110.
- Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dili sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2024). *Türkiye’de yükseköğretim sistemi ve YÖK’ün görevleri*. Ankara. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Hakkinda/yuksekogretim-sistemi.aspx>.
- Zajda, J., and Rust, V. (2021). *Globalisation and Comparative Education: Changing Paradigms*. Springer Dordrecht.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 31.01.2025

Protokol No: 846868

Tarih: 28.02.2025



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye ve Türkmenistan İlkokul Ana Dili Öğretimi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Mediha GÜNER ÖZER
TEZ YAZARI:	Zybagül AMANOVA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zybagul AMANOVA
Yabancı Dil : İngilizce, Özbekçe
Doğum Yeri / Yılı :
E-Posta :

Eğitim Bilgileri:

2019, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği
2025, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı,
Sınıf Eğitimi Programı

Mesleki Deneyimi:

2021-2025, Sınıf Öğretmeni, Özel Eyüpsultan Lider Sancak Koleji İlkokulu