



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi  
The Journal of International Social Research  
Cilt: 8 Sayı: 40 Volume: 8 Issue: 40  
Ekim 2015 October 2015  
www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

**TÜRKİYE, KANADA (ONTARIO) VE AVUSTRALYA ANA DİLİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**  
**A COMPARATIVE INVESTIGATION OF TURKISH, CANADIAN (ONTARIO) AND AUSTRALIAN LANGUAGE CURRICULUMS**

**Derya YILDIZ\***

**Öz**

Ana dili eğitimi, anlama ve anlatma becerilerini kapsamının yanı sıra düşünme becerilerini geliştirmekte ve diğer alanlardaki öğrenmelerin de temelini oluşturmaktadır. Bu durum, ana dili öğretim programlarının nitelikli olmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, uluslararası geçerliği olan PISA sınavlarında okuma becerisi alanında en yüksek puanı alan ülkeler arasındaki Kanada (Ontario) ve Avustralya ana dili öğretim programları, programın temel öğeleri olan dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme yönünden Türkçe dersi öğretim programıyla karşılaştırılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, içerik analiziyle incelenmiştir. Ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması sonucunda programlardaki dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirmede bakımından benzer ve farklı uygulamalar tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Ana Dili, Ana Dili Öğretim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim.

**Abstract**

In addition to including comprehension and expression skills, mother tongue develops thinking skills and forms a basis for learning in other domains. This situation requires that mother tongue curriculum should be qualified. In this study, mother tongue curriculums of Canada (Ontario) and Australia, which are among the top performer countries in the reading skills section of internationally accepted PISA assessments, were compared to Turkish language curriculum in terms of linguistic skills, objective, content, learning-teaching process and measurement-assessment which are main components of the programme. The data were collected through document examination and investigated by means of content analysis. In consequence of mother tongue curriculums, different and similar implementations were detected between programs in terms linguistic skills, objectives, contents, learning-teaching processes and measurement-assessments.

**Keywords:** Mother Tongue, Mother Tongue Curriculum, Comparative Education.

**1. GİRİŞ**

21. yüzyıl becerileri en genel anlamıyla bilgi okuryazarlığı becerileri ve yaşam boyu öğrenme olarak sıralanmaktadır. Lambeir (2005), bu becerilerin, teknolojinin hayatımıza kattığı çoklu ortamlar dahil olmak üzere dil becerilerini etkili kullanmayı kapsadığını belirtmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development- OECD) tarafından uygulamaya konulan PISA programı (The Programme for International Student Assessment) metinlerden farklı çıkarımlarda bulunabilme, çok yönlü düşünme, karşılaştırmalar yapma, metinler arası bağlantılar kurma, günlük hayat ile ilişkilendirebilme gibi üst düzey becerileri içermektedir (OECD, 2013).

PISA üç yılda bir, her dönemde farklı bir yeterlilik alanına ağırlık vermek üzere zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri, fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve problem çözme becerileri alanlarındaki yeterlilik düzeylerini değerlendirmektedir (OECD, 2007). 2000 yılında uygulanmaya başlanan PISA sınavlarına Türkiye 2003 yılında katılmaya başlamıştır. PISA 2000 okuma becerilerine, PISA 2003 matematik becerilerine, PISA 2006 fen becerilerine, PISA 2009 okuma becerilerine ve PISA 2012 ise matematik becerilerine odaklanmıştır. PISA sınavlarında yıllara göre okuma başarısı puanı ve sıralaması şöyledir:

\* Dr, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, dcylidiz@konya.edu.tr

Tablo 1: PISA Sınavlarındaki Okuma Başarısı Puanı ve Sıralamaları

Ülkeler	2003 (40 ülke)	2006 (57 ülke)	2009 (74 ülke)	2012 (65 ülke)
Türkiye	441 (33.)	447 (37.)	464 (41.)	475 (42.)
Kanada	527 (3.)	527 (4.)	524 (6.)	523 (7.)
Avustralya	525 (4.)	512 (8.)	515 (9.)	512 (13.)
OECD ortalaması	494	492	493	496

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

Tablo 1’de görüldüğü üzere PISA 2003’te Kanada 3., Avustralya 4., Türkiye 33., PISA 2006’da Kanada 4., Avustralya 8., Türkiye 37., PISA 2009’da Kanada 6., Avustralya 9., Türkiye 41., PISA 2012’de Kanada 7., Avustralya 13., Türkiye 42. olmuştur. PISA 2003’te ve PISA 2006’da ilk iki sırada Finlandiya ve Kore vardır. PISA 2006’da üçüncü sırada OECD üyesi olmayan Hong Kong, beşinci sırada İrlanda, altıncı sırada Yeni Zelanda ve yedinci sırada OECD üyesi olmayan Lihtenştayn vardır. PISA 2009’da Kanada’nın önünde Şanghay, Kore, Finlandiya, Hong Kong ve Singapur vardır. Şanghay, Hong Kong ve Singapur OECD üyesi değildir. PISA 2009’da yedinci sırada Yeni Zelanda, sekizinci sırada ise Japonya yer almıştır. PISA 2012’de Kanada’nın önünde ilk sıralarda OECD üyesi olmayan Şangay, Hong Kong ve Singapur vardır. Kanada ile Avustralya arasında ise Japonya, Kore ve Finlandiya, Çin-Tapei, İrlanda, Polonya, Lihtenştayn ve Estonya yer almaktadır. Çin-Tapei ve Lihtenştayn OECD üyesi değildir.

PISA gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçen sınavlarda başarılı olabilmek için öncelikle ana dili etkili kullanabilmek gereklidir. Ana dili, insanın çocukluktan itibaren doğal ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2003, s. 6). En yakın çevreden edinilen dil, kişinin içinde bulunduğu toplumla ve evrensel anlamda da yaşadığı dünyayla paylaşımlarda bulunabilmesini sağlar. Marshall (1994: 37), kişinin ana dilini etkili kullanabilmesinin düşünme yeteneğini geliştirdiğini ifade etmiştir. Rost (2002)’a göre de ana dili, analiz etme, tahmin etme, ayırt etme, sınıflama, problem çözme gibi pek çok zihinsel beceriyi geliştirmektedir. Dil öğrenme sürecinde çeşitli zihinsel işlemler yapılır ve bu işlemler bireyin zihinsel becerilerini geliştirir, dilin öğrenilmesi de zihinsel becerilerin gelişimine bağlıdır. Bu nedenle öğrenme sürecinde dil becerileriyle zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Türkçe dersleri, özellikle ilköğretim döneminde diğer tüm dersleri destekleyici niteliktedir. Çünkü öğrencinin düşünme yapısını, karar verme gücünü, duygu coşkunluğunu ve memnuniyetini geliştirme, ulusal ve evrensel kültürü tanımasını sağlamada ve diğer derslerdeki başarısını yükseltmede ana dilini öğrenme çok önemlidir (Akyol, 2006; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Yaman, 2009).

Günümüzde ana dili öğretimi, günlük yaşamda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerini, aynı zamanda dillerini doğru kullanabilmelerini, edebî bir zevk ve estetik duygusu kazanmalarını amaçlamaktadır. Bununla birlikte bu öğretim, öğrencilerin metinler aracılığıyla kültürel değerleri ve evrensel değerleri benimsemelerine olanak sağlamaktadır (Yaman ve Demirtaş, 2013, s. 4-5). Ayrıca Türkiye’de merkezî programların kullanılması, ders kitaplarının hazırlanan öğretim programları temel alınarak hazırlanması, öğretmenlere yol gösterici olması ve bireylerin zihinsel ve toplumsal beceriler edinmelerinde büyük yeri olması sebebiyle ana dili öğretim programları önem taşımaktadır.

Özbay (2008: 15) öğretim programını “*eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fizikî imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütün*” şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda programların özelliklerinin, eğitimi doğrudan etkilemesi söz konusudur.

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

ayrı ayrı incelenmesi ve sonucunda programın bütünüyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Aykaç, 2005).

Farklı ülkelerin ana dili öğretim programları incelenerek ana dili eğitimi programlarının geliştirilmesi sağlanabilir. Lauterbach ve Mitter (1998)'a göre karşılaştırmalı eğitimsel araştırmalar, ülkelerin kendi durumlarını görmeleri ve eğitimsel programlarını yeniden yapılandırmalarında önemlidir. Bu çalışmada Kanada ve Avustralya'nın seçilmiş olma sebebi öğrencilerin çok yönlü düşünme gibi becerilerini ölçen uluslararası bir sınav olan PISA'da ana dili İngilizce olan en başarılı ülkeler arasında yer almalarıdır. Kanada'nın Ontario eyaletinin seçilme sebebi ise bu eyaletin ülkede %38 nüfus oranıyla en kalabalık ve PISA sınavlarında en başarılı eyalet olmasıdır (EQAO, 2010).

Ülkemizde Türkçe programını değerlendiren çalışmalar (Güven, 2011; Baş, 2012; Durukan, 2008; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010); Kanada ve Avustralya ana dili öğretim programlarının anlatıldığı çalışmalar (Süğümlü, 2013); Avustralya ve Kanada ana dili öğretim programları ile Türkçe dersi öğretim programlarını belirli bir alan üzerine karşılaştıran çalışmalar (Okur, Demirtaş ve Keskin, 2013; Tüzel, 2013); mevcuttur. Ancak bu çalışmalar sınırlı sayıdadır ve Kanada ile Avustralya ana dili öğretim programlarını Türkçe dersi öğretim programıyla, programın bütün unsurları bakımından karşılaştıran çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada PISA'da en başarılı ülkeler arasında yer alan Kanada ve Avustralya ile Türkiye'deki ana dili öğretim programlarının dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bakımından karşılaştırılması ve ana dili öğretim programına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli**

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

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

Maxwell (1992), araştırmanın betimsel geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmayla ilgili her şeyin rapor edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle sıklıkla programlardan birebir alıntılara yer verilmiştir. Kuramsal geçerliği sağlamak amacıyla ise bu araştırma ile benzerlik gösteren araştırmalar (Çebi ve Durmuş, 2012; Erdoğan ve Gök, 2011; Yaman ve Göçen, 2014; Tüzel, 2013) incelenmiştir. Ayrıca Maxwell (1992)'e göre değerlendirmeci geçerlik için araştırmanın başka araştırmacıların değerlendirmesine açık olması gerekmektedir. Programların herkese açık olması ve böylece başka araştırmacılar tarafından sonuçların değerlendirilebilmesiyle, araştırmanın değerlendirmeci geçerliğinin de sağlandığı düşünülmektedir.

### **2.2. Verilerin Toplanması**

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi; incelenmek istenen konu hakkındaki bilgi ve belgelerin yazılı olduğu kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada incelenen dokümanlar Türkiye, Kanada ve Avustralya'nın ana dili dersi öğretim programlarıdır. Dokümanlara ülkelerin eğitim bakanlıklarının ve program geliştirme bölümlerinin internet sitelerinden ulaşılmıştır. Programların 7. sınıf düzeyi incelenmiştir.

### **2.3. Verilerin Analizi**

Veriler "içerik analizi" yönteminin beş karakteristik aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) aşamaları takip edilerek incelenmiştir. Kanada ve Avustralya ana dili dersi öğretim programlarının araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmesi, bu çeviri ve orijinal dokümanın, araştırmacı ve bir çevirmen tarafından karşılaştırılarak kontrol edilmesinden sonra ana dili öğretim programlarının; öğrenme alanları, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bölümleri karşılaştırmalı olarak incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Kodlama işlemi içerik analizinin güvenilirliğini belirlemektedir (Büyüköztürk, 2007). Programlardaki unsurlar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlamalar arasındaki farklılıklar için ise üçüncü bir alan uzmanının görüşü alınmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Türkiye, Kanada ve Avustralya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Genel Çerçevesi

Tablo 2: Ana Dili Derslerinin Çerçevesi

Ülkeler	Dersin Adı	Kapsadığı Sınıf Aralığı	Zorunlu Eğitim
Türkiye	Türkçe	6-8. sınıflar	12 yıl (4+4+4)
Kanada (Ontario)	İngilizce	1-8. sınıflar	12 yıl (8+4)
Avustralya	İngilizce	1-10. sınıflar	10 yıl (7+5 veya 6+6)

(Research Report DFE-RR178a, 2011).

##### 3.1.1. Türkiye

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

##### 3.1.2. Kanada

Kanada’da zorunlu eğitim 12 (8+4) yıl, ana dili İngilizcedir. Kanada Ontario Eyaleti Dil Öğretim Programı (KOEDÖP) 2006 yılında uygulanmaya başlamıştır. Kanada’da bulunan 12 eyaletin kendi eğitim ihtiyaçlarını belirledikleri eğitim programları bulunmaktadır. Ontario bölgesinde zorunlu eğitim 13 yıl sürmektedir. Program 1-8. Sınıflar içindir. 1-3. Sınıf, 4-6. Sınıf, 7-8. Sınıf olarak gruplandırılmıştır. Her sınıf düzeyinde ayrı kazanımlar vardır. Program, “*Giriş (Okuryazarlık, dil ve dil öğretim programının önemi, Dil öğretim programının temel ilkeleri, Dil eğitiminde roller ve sorumluluklar), Dil eğitiminde program Programın beklentileri, Dil öğretim programının bölümleri), Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme (Temel konular, Dil başarı tablosu), Program planlama için bazı değerlendirmeler (Öğretim yaklaşımları, Programlar arası ve bütünleştirilmiş öğrenme, Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için dil programı planlama, İngilizce öğrencileri için dil programı planlama, Dil programında ayrımcılık karşıtı eğitim, Sayısal ve araştırma/sorgulama becerileri, Dil programlarında okul kütüphanesinin rolü, Dil eğitiminde teknolojinin rolü, Rehberlik ve dil eğitimi, Dil eğitiminde sağlık ve güvenlik), 1-3. Sınıflara genel bakış, 4-6. Sınıflara genel bakış, 7-8. Sınıflara genel bakış ve sözlük*” bölümlerinden oluşmaktadır (KOEDÖP, 2006).

##### 3.1.3. Avustralya

Avustralya’da zorunlu eğitim 10 (7+5 veya 6+6) yıldır. Ana dili İngilizcedir. Avustralya İngilizce Öğretim Programı (AİÖP) 2012 yılında uygulanmaya başlamıştır. Program, ayrıntılı bir şekilde ana dili öğretim sürecini ele almaktadır. Program “*gerekçe, amaçlar, içeriğin yapısı (bölümler-alt bölümler, metinler, dil yöntemleri, her bir yılın seviye tanımlamaları, içerik tanımlamaları, içerik değerlendirmeleri, sözlük), dil becerileri (bölümler-alt bölümler), bölümler arası ilgiler, temel düzey-12. sınıf arası İngilizce, başarı standartları, öğrenenlerin çeşitliliği (engelli öğrenciler, ek bir dil ya da lehçe olarak İngilizce), genel yetenekler (okuryazarlık, matematik okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojisi becerisi, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kişisel ve sosyal yetenekler, etik anlayış, kültürlerarası anlayış), müfredat öncelikleri (Aborijin ve Torres Strait Islander’ın tarihleri ve kültürleri, Asya ve Avustralya ile Asya’nın kesişimi, sürdürülebilirlik), diğer öğrenme alanlarıyla bağlantılar (matematik, bilim, tarih), öğretim, değerlendirme ve raporlamalar için açıklamalar*” bölümlerinden oluşmaktadır. Programda öğrenme alanları alt bölümlere ayrılmaktadır. Her bir alt bölümün odaklanması vardır. Programın oldukça detaylı bir sözlüğü mevcuttur. Program 1-10. Sınıflar içindir. Temel düzey-6. Sınıf, 6-10. Sınıf düzeyinde gruplandırılmıştır. Her sınıf düzeyinde ayrı kazanımlar vardır (AİÖP, 2012).

### 3.2. Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Temel Dil Becerileri Bakımından Karşılaştırılması

Tablo 3: Türkiye, Kanada ve Avustralya Ana Dili Öğretim Programlarının Temel Dil Becerileri

Ülkeler	Programın Adı-Yılı	Temel Dil Becerileri
Türkiye	Türkçe Dersi Öğretim Programı 2006	Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma
Kanada (Ontario)	Kanada Ontario Eyaleti Dil Öğretim Programı- 2006	Sözlü İletişim, Okuma, Yazma, Medya Okuryazarlığı
Avustralya	Avustralya İngilizce Öğretim Programı- 2012	Dil, Edebiyat, Okuryazarlık

(TDÖP, 2006; KOEDÖP, 2006; AİÖP, 2012).

TDÖP dört, KOEDÖP dört, AİÖP ise üç dil becerisinden oluşmaktadır. TDÖP ve KOEDÖP'de "Okuma" ve "Yazma" ayrı birer beceri alanı olarak yer almıştır. KOEDÖP'de "Medya Okuryazarlığı" ve "Sözlü İletişim" ayrı birer beceri alanıdır. AİÖP'de beceri alanları "Dil", "Edebiyat" ve "Okuryazarlık" olarak genel ancak kapsamlı bir sınıflama yapılmıştır. TDÖP'de dilbilgisi kazanımlarına yer verilmesine rağmen dil becerisi olarak isimlendirilmemiştir. AİÖP'de öğrenme alanları genel olarak verilmiş ancak alt başlıklarla detaylandırılmıştır.

#### 3.3. Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Amaç Bakımından Karşılaştırılması

AİÖP'de 4 amaç, KOEDÖP'de 7 genel amaç, "sözlü iletişim", öğrenme alanında 3 amaç, "okuma", "yazma" ve "medya okuryazarlığı" öğrenme alanlarında 4'er amaç vardır. TDÖP'de 11 genel amaç, "dinleme", "konuşma" ve "okuma" öğrenme alanlarında 5 amaç, "yazma" öğrenme alanında 6 amaç, "dilbilgisi"nde 6. Sınıfta 2 amaç, 7. Sınıfta 5 amaç, 8. Sınıfta 3 amaç vardır. AİÖP'de amaçlar öğrenme alanlarına göre ayrılmamıştır.

##### 3.3.1. İletişim Becerisi

TDÖP'de dil becerilerindeki amaçlarda "kural uygulama, anlama, değerlendirme ve alışkanlık kazanma" öne çıkmaktadır. Genel amaçlarda da "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri", "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları" (s. 4) amaçlanıp dilin iletişim boyutu ön plana çıkarılmamışken AİÖP'de: "İngiliz dilini bütün çeşitlilikleriyle birlikte anlamak, kullanmak, bu kullanımdan hoşlanmak, onun zenginliğine katkı sağlamaya çalışmak, duygularını ifade etmede yetkinlik kazanmak, etkileşimi kolaylaştırmak, etkili düşünmek, ikna yeteneği kazanmak ve tartışmak", "Standart Avustralya İngilizcesinin konuşma - yazılı formlarının ve iletişimdeki dilsel olmayan formların anlam oluşturmada kullanımını kavramak" (s. 1) amaçlanmıştır.

KOEDÖP'de "Okuyarak, dinleyerek, görerek, konuşarak, yazarak etkili ve güvenle iletişim kuracak", "Kişisel gelişim ve dünya vatandaşı olarak aktif katılım için bireylerin ve toplulukların etkileşimi için dili kullanacak" (s. 4) amaçlanmıştır. TDÖP'de genel amaçlarda değerlerin vurgulandığı yani iyi bir insan olma özelliğinin ana dili dersinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir:

"Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri", "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları", "Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri", "Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri" (s. 4) amaçlanmaktadır.

##### 3.3.2. Eleştirel Olma

Eleştirel bir bakış açısına sahip olma TDÖP'de:

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

"Eleştirel düşünecek", "Bütün metinlerin ilerleme adına belirli bir bakış açısına sahip olduğunu anlayacak ve metinleri sorgulayarak değerlendirecek" (s. 4) amaçları yer almıştır.

AİÖP'de çok yönlü düşünme vurgulanarak eleştirel düşünme de kapsamıştır:

"Doğru, akıcı ve amaç uygun içeriğe sahip sözlü, yazılı ve çok boyutlu metinlerle dinleme, konuşma, okuma, yazma ve çok yönlü düşünebilmeyi etkili biçimde uygulayabilmek" (s. 4).

### 3.3.3. Metin Kullanımı

AİÖP'de dil becerilerinin ediniminin metinler aracılığıyla olacağı belirtilmiş, öğrencilerin dilin nasıl işlediğini anlamaları ve bu bilgiyi farklı bağlamlara transfer etmeyi öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bunun için de farklı türlerde metinlere ve edebiyata vurgu yapılmıştır:

*"Günlük metinlerin, popüler kültürün ve edebiyatın çeşitli türlerinin giderek karmaşık analizleriyle tanışılar. Edebiyat gibi önemli kavramlar tanıtılır. Öğrenciler metinlerin tarihsel ve kültürel bağlamlarını, düşünce ve konuların bağlantılarını analiz edebilme ve tartışabilmeyi öğrenirler"* (s. 2).

KOEDÖP'de de metinler vasıtasıyla çeşitli beceriler kazanma ön plandadır:

*"Karşılaştıkları metinlerle kendi aralarında ve çevrelerindeki dünyayla anlamlı bağlantılar kuracak", "Bütün metinlerin ilerleme adına belirli bir bakış açısına sahip olduğunu anlayacak ve metinleri sorgulayarak değerlendirecek", "Metinlerin kültürel etkisi ve estetik gücünü takdir edecek"* (s. 4).

### 3.3.4. Dile İlgi Duyma

KOEDÖP'de ilk ve öne çıkan amaç:

*"Dil öğrenmenin yaşam kalitesini yükselten, gerekli, çok yönlü düşünmeyi sağlayan bir süreç olduğunu anlayacak"* (s. 4) tır. AİÖP'de öğrencilerin dile karşı ilgi duymaları ve estetik zevk kazanmaları amaçlanmıştır:

*"Metinlerin estetik yönünü araştıran ilgi ve beceri geliştirmek ve belli bir edebiyat beğenisi geliştirmek"* (s. 1).

TDÖP'de de dil zevkine ulaşma amaçlar arasındadır:

*"Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri"* (s. 4).

## 3.4. Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

### 3.4.1. Programların İçerik Yapısı: Sistematiçlik

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

KOEDÖP "7-8. Sınıflara genel bakış" bölümünde dil becerilerinin genel ve özel kazanımları verilmiştir. "Sözlü iletişim" dil becerisi 3 genel, 3 özel, "Okuma", "Yazma" ve "Medya Okuryazarlığı" dil becerileri de 4 genel 4 özel kazanıma sahiptir. Özel kazanımlar da açıklama ve örnekleri kapsayan alt başlıklara sahiptir. "Anlama" ilk aşamayı oluştururken son aşama "yansıtma" olarak betimlenmiştir. Yansıtma, beceriyi üst düzeyde etkili olarak kullanabilmeyi kapsamaktadır.

AİÖP'de dil becerileri "alt bölüm" ve "alt bölümün konu odağı" başlıklarına ayrılmıştır. Programda "dil" beceri alanının 5, "edebiyat" ve "okuryazarlık" beceri alanlarının ise 4'er alt bölümü vardır. Alt bölümlerden sonra ise her sınıf düzeyinde bir ya da iki kazanıma yer verilmiştir. Örneğin "Okuryazarlık" beceri alanının "metin oluşturma" alt bölümlerinden biri, "metin oluşturma" "alt bölümün konu odaklarından biri, "Bilgileri ve fikirleri ifade etmek için konunun bütün yönlerini, dil özelliklerini, görsel ve ses özelliklerini seçerek kurgusal, bilgilendirici ve ikna edici metinler tasarlar ve yayımlar." 7. Sınıf düzeyinde kazanımıdır. Kazanımlar genellikle tektir ancak kapsayıcıdır.

### 3.4.2. Teknoloji Kullanımı ve Medya Okuryazarlığı Becerileri

AİÖP'de metin oluştururken el yazısının yanı sıra teknolojiyi kullanma da hedeflenmektedir: *"Okur Yazarlık (İngilizce Kullanım Alanının Genişlemesi): Metin Oluşturma: -Metin oluşturma, -Düzeltilme, -El yazısı, -Yazılım kullanımı"* (s. 10-13).

AİÖP'de medya okuryazarlığıyla ilgili kazanımlar üç öğrenme alanında da yer almaktadır. KOEDÖP'de ise medya okuryazarlığı; kapsamlı biçimde yer alır:

*"Medya Okuryazarlığı: Genel Kazanımlar: -Çeşitli medya metinlerini anladığını gösterir, -Bazı medya formlarını tanımlar ve anlamı oluşturmada kural ve tekniklerin nasıl ilişkili olduğunu açıklar, - Uygun form, kural ve teknikler kullanarak farklı amaçlar ve kitleler için çeşitli medya metinleri oluşturur -Medya metinlerini anlama ve oluşturmada geliştirilecek alanları ve en yararlı stratejileri bulur, -Yazar olarak gücünü tanımlar ve etkili kullanır. Özel Kazanımlar: 1. Medya metinlerini anlama, 2. Medya metinleri oluşturma, 3. Medya okuryazarlığı beceri ve stratejilerini etkili kullanma"* (s. 133).

### 3.4.3. Dil Bilgisi Öğretimi

TDÖP'de dil bilgisi 6,7 ve 8. sınıflarda ayrı bir bölüm olarak yer almasına karşın KOEDÖP'de dil bilgisiyle ilgili kazanımlar diğer alanların içinde verilmiştir. AİÖP'de dil bilgisi "fikirleri ifade etme ve geliştirme" bölümünde yer almaktadır.



**“İngiliz Dili Bilgisi: Dil Çeşitliliği ve Değişimi: Fikirleri ifade etme ve geliştirme: -Cümle ve cümlecik düzeyinde dil bilgisi, -Kelime düzeyinde dil bilgisi, -Görsel dil, -Kelime, -Heceleme (yazım)”** (s. 5).

AİÖP’de kazanımlar genel olarak ifade edilmiştir. TDÖP’de ise kazanımlar daha belirleyici ve sınırları belirlidir. Örneğin dil bilgisi içeriğiyle ilgili olarak AİÖP’de “kelime” ve “kelime düzeyinde dil bilgisi” şeklinde; bölümler varken TDÖP’de “Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” (s. 43) gibi bir bölüm vardır.

#### **3.4.4. Dil: İletişim Aracı**

AİÖP’de iletişim becerilerine farklı öğrenme alanlarında yer verilmiş ve dili, etkileşim için her yönüyle kullanma vurgulanmıştır:

**“İngiliz Dili Bilgisi: Dil Çeşitliliği ve Değişimi: Etkileşim için dil: -Sosyal etkileşim için dil, -Dil değerlendirmesi”** (s. 3).

**“Okur Yazarlık: Başkalarıyla Etkileşim Kurma: -Dinleme ve Konuşma Etkileşimleri, -Sözlü Sunumlar”** (s. 11).

KOEDÖP’de çok kültürlü ve çok farklı ortamlı dünyanın altı çizilerek iletişime dikkat çekilmiştir:

**“Öğrencilerin dil bilgileri, becerileri, stratejileri ve bunları bağımsızca etkili kullanarak anlamaları, bilgi ve fikirlerle iletişim kurmalarını sağlamlaştırma, okulda, çok kültürlü ve çok ortamlı dünyada öğrenmeye devam etmelerine odaklanma”** (s. 121). Ayrıca programda “sözlü iletişim” ayrı bir alan olarak yer almış ve sözlü iletişim becerilerini etkili kullanma amaçlanmıştır:

**Sözlü İletişim: Genel Kazanımlar:** •Çeşitli amaçlarla, çeşitli durumlara uygun cevaplar verebilmek için dinler, •Konuşma becerilerini ve stratejilerini farklı dinleyicilerle farklı amaçlar için uygun iletişim kurmak için kullanır, •Sözlü iletişim durumlarında geliştirilecek alanları ve en yararlı stratejileri bulur, dinleyici ve konuşmacı olarak gücünü tanımlar ve etkili kullanır. **Özel Kazanımlar:** 1. Anlam için dinleme, 2.İletişim kurmak için konuşma, 3.Sözlü iletişim becerileri ve stratejilerini etkili kullanma (s. 124).

#### **3.4.5. Edebiyat Öğretimi**

AİÖP’de edebiyata ayrı bir bölüm ayrılmıştır:

•**Edebiyat (Yazın): Edebiyat ve Bağlam:** -Metinler oluşturuldukları yerin kültürünü ve durumunu nasıl yansıtır? **Edebiyata cevap verme:** -Metindeki fikirlere, karakterlere ve bakış açılara kişisel cevap verme, -Metni değerlendirme ve tercihlerini ifade etme, **Edebiyat İncelemesi:** -Edebi metinlerin özellikleri, -Mecazi dil içeren edebi metinlerde dil unsurları **Edebiyat Oluşturma:** -Edebi metinler yaratma, -Deneme ve adapte etme” (s. 7).

TDÖP’de edebiyatla ilgili örnek kazanımlar şöyledir:

Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme/Okuduğu metni anlama ve çözümleme: “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.”, “Dinlediği/izlediği kişi, konu ya da metnin yazarı/şairi hakkında bilgi edinir” (s. 15-26). Söz varlığını zenginleştirme: “Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler” (s. 17). Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma: “Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır” (s. 18). Okuma alışkanlığı kazanma: “Farklı türlerde metinler okur”, “Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.”, “Beğendiği kısa yazıları ezberler” (s. 29).

#### **3.4.6. Diğer Öğrenme Alanlarıyla Bütünlük Taşıma**

AİÖP’de dil öğretiminin bilgi ve kavramayı geliştirerek diğer öğrenme alanlarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

**“İngilizce öğretimi, bilgi ve kavramayı geliştirerek sadece İngilizce değil diğer öğrenme alanlarına da katkı sağlar. Bilgi, beceri ve kavramalar İngilizceden diğer öğrenme alanlarına aktarıldığında öğrenme daha derinleşir. Öğrencilerin farklı kişilerle tutarlı iletişim kurma becerilerinin yanı sıra bilim, matematik ve tarih, İngilizce okuryazarlığı becerilerini vurgular. Her bir öğrenme alanı İngilizcenin bölümlerinde öğretilenlerden faydalanır ve konuya özel dilbilgisine sahiptir”** (s. 16).

KOEDÖP’de dil becerilerinin diğer öğrenme alanlarının öğrenimine ve topluma katılıma yardımcı olacağı belirtilmiştir:

**“Dil bilgisi, becerisi ve stratejilerinin kullanımının sağlanması ayrıca fen, matematik, tarih, coğrafya gibi diğer alanların öğrenimini de kolaylaştıracağı ve öğrencilere, anlama ve okulun ötesinde topluma katılmaya yardım edecektir.”** (s.122).

### **3.5. Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme- Öğretme Süreci Bakımından Karşılaştırılması**

#### **3.5.1. Öğretmenin Rolü: Rehberlik**

Programlarda öğretmenlerin rehberlik rolü vurgulanmıştır. TDÖP’de:

**“Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.”, “Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve**

onları destekler.”, “Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir” (s. 9).

KOEDÖP’de “öğretim yaklaşımları” başlığı altında öğretmenin öğrenme sürecini yönlendirici rolü şöyle sıralanmıştır:

“Öğrencilere kaliteli öğretim sağlayan öğretmenler, öğretimi planlamak için değerlendirme bilgilerini kullanarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek, öğretimi yapılandırmak ve ihtiyaca göre küçük gruplar ve bireysel öğrenciler için öğretimi farklılaştırma-çeşitlendirme için yardım ederler, öğrenme stratejilerini öğretir ve yapılandırır, öğrencileri düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında konuşmaları için cesaretlendirirler, ayrıca gelişen bilgi ve becerilerini kullanmalarını sağlamak için onlara çok sayıda fırsat sağlarlar” (s. 22).

AİÖP’de öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sağlamak için dil becerilerinin farklı yönlerini birleştirerek hangi alana daha fazla zaman ayıracıklarını kendilerinin belirlemesi gerektiği ifade edilmiştir:

“Programda Dil, Edebiyat ve Okuryazarlık olmak üzere birbirini destekleyen 3 aşama vardır. Bu üç aşamaya ayrılan zaman değişebilir. Her bir aşama eşit önemdedir ve her biri dinleme, konuşma, okuma, çok yönlü düşünme, yazma ve üretme becerilerini geliştirmeye odaklanır. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sağlamak için bu üç aşamanın farklı yönlerini birleştirirler” (s. 17).

Programda öğrenme alanlarının birleştirilmesiyle ilgili örnekler de yer almaktadır:

“Örneğin öğrenciler sevdikleri şiiri seçebilirler ve sınıfta paylaşabilirler (edebiyat). Şiirdeki özellikle dil bilgisi seçimlerinin anlama etkisini açıklayabilirler, örneğin; fiil, sıfat ve zarf kullanımı (dil). Öğrenciler kendi şiirlerini oluşturabilir ve sınıfta paylaşabilirler (okuryazarlık)” (s. 17).

### 3.5.2. Disiplinler Arası Öğretim

KOEDÖP’de disiplinler arası, sorgulama ve araştırma becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve zengin bir çeşitliliğe sahip öğrenme-öğretme süreci vurgulanmıştır:

“Etkili öğretim yaklaşımları, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini kullanmasını, metnin bilinen anlamının ötesine bakmasını ve küreselleşen dünyada dürüstlük, eşitlik, sosyal adalet ve vatandaşlık hakkında düşünmesi için cesaretlendirir. Öğrenme-öğretme sürecinde; matematik, tarih, bilim- teknoloji ve dil öğretimini birleştirmek, matematik okuryazarlığı ve sorgulama-araştırma becerileri kazandırma, kütüphane ve teknolojiyi etkili kullanma sıklıkla öne çıkarılmıştır” (s. 115).

AİÖP’de matematik, bilim ve tarihle disiplinler arası bağlantı içinde olmanın amaçlanmasının yanı sıra öğrenme öğretme sürecinde Avustralya’nın yerel kültürleri ile diğer dillerin etkileşimine dikkat çekilmektedir:

“Avustralyalı öğrencilerin yerel halkları olan Aborjinler ve Torres Strait Adası halklarının kültürlerini ve kendilerine bıraktıkları edebi mirası tanımaları, Avustralya kültürü ve İngiliz diliyle Asya dillerinin etkileşimini anlayarak kültürlerarası bir anlayış ve içerik zenginliği sağlamaları ve öğrencilerin elde ettikleri becerileri sürekli olarak geliştirmeleri” dir (s. 7).

TDÖP’de de az sayıda ara disiplin alanı kazanımları belirlenmiştir ancak bu kazanımlar programın kazanımlarıyla bütünleşmiş halde değil ayrı bir bölümde sıralanmıştır. Örneğin “İçinde bulunduğu durumu her yönüyle değerlendirir ve fikirlerini belirtir”, 7. sınıf “girişimcilik” kazanımıdır (s. 54).

### 3.5.3. Metin Kullanımı

KOEDÖP’de derslerde her öğrencinin seviyesine ve ilgisine göre farklı türlerde ve uzunluklarda metinleri kullanma gereği vurgulanarak metin türleri sıralanmıştır:

“Sözlü, yazılı ve medya metinleri, öğrencilerin bireysel dil gelişim düzeylerini geliştirerek uygun destek yapıya destek vermek için tasarlanmıştır. Bir metnin zorluk seviyesi okuyucudan okuyucuya değişir çünkü öğrenciler metne kendi deneyimlerini, bakış açılarını ve geçmiş kazanımlarını getirirler. Okuyucular çeşitli stratejileri kullanmaya, anlamaya ve kelimeleri, içeriği ve temayı analiz etmeye ihtiyaç duyacakları için metinler yeteri kadar çeşitli ve uzunlukta olmalıdır: konuşmalar, tartışmalar, sunumlar, radyo reklamları ya da dramalar, şarkı sözleri, rap ve ses bölümleri gibi sözlü metinler; anılar, otobiyografiler, tarihî, bilim, gerçek kurgular, denemeler, derlemeler, editörler, editöre mektuplar, çevrimiçi dergiler, internet siteleri, bloglar, kamu hizmeti duyuruları, komedi gösterileri, video oyunları ve gazete gibi medya metinleri” (s. 122).

AİÖP’de yazılı, sözlü metinlerin yanı sıra dijital metinlere de dikkat çekilmiş ve öğrencilere grup ya da bireysel olarak çok yönlü ve gittikçe karmaşıklaşan metinleri oluşturmaları için daha fazla fırsat verilmesi gereği ifade edilmiştir.



"Yazılı, sözlü, çok yönlü (multimedya), basılı ya da dijital ortamda olabilir. Çok yönlü metinler, bir film ya da bilgisayarda sunum aracının içindeki görsel imgeler, ses bandı ya da sözlü kelimeler gibi diğer iletişim yollarını dille birleştirirler. Metinler, insan deneyimleri ve estetik değerlerle ilgili önemli öğrenme fırsatı sunar. Öğrenciler; kurgusal, bilgilendirici, ikna edici metinler, medya metinleri, günlük metinler ve çalışma metinlerini anlama ve üretmeyi içeren okul içi ve okul dışı pek çok görevi üstlenirler. Öğrenciler metinlerin tarihsel ve kültürel bağlam, fikirler ve konuların bağlantılarını analiz edebilme ve tartışabilmeyi öğrenirler" (s. 2)

### 3.5.4. Dil Etkinlikleri

TDÖP'de öğrenci uygulamalarına dayalı bir öğrenme-öğretme sürecinin olması gerektiği vurgulanmıştır. Programda dil becerilerinde kullanılacak yöntem ve teknikler ile çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Ders işleme süreci başlığı altında derse hazırlık, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisinin derste nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Ancak diğer programlarla kıyaslandığında öğrenme-öğretme sürecinde genel olarak bilgi verildiği, dersin kazanımlarıyla ilgili açıklama ve örneklere daha az yer verildiği görülmektedir:

"Etkinlikler; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendirilen, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan bir nitelik göstermelidir. Program, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmaktadır" (s. 9).

KOEDÖP'de ek desteğe ihtiyacı olan öğrenciler için dil öğretimi planlama ve yapılacak öğretimin dil yeterliğine ulaşmayı sağlayacak bütün dil bileşenlerini kapsamı hedeflenmiştir:

"Öğretim, öğrencilere tekrar, uygulama fırsatları, beceri ve stratejileri uygulama ve seçimler yapma fırsatları vermelidir. Birbirini yapılandıran ve güçlendiren strateji ve beceri takımı olan okuma-yazma, dinleme-konuşma ve izleme-sunma(temsil) deneyim fırsatları mümkün olduğunca verilmelidir. Öğrenciler bu alanların iç içe geçmiş ilişkisini kendilerine şu soruları sorarak görmeliler: "Okuyucu ve yazar olarak sahip olduğum beceriler beni nasıl daha iyi bir yazar ve daha etkili bir konuşmacı yapar? Eleştirel dinleme becerim bir yazar olarak bana nasıl yardım eder?" (s. 23).

AİÖP'de öğrenmede bireysel farklılıklara dikkat çekilmiş ve farklılıktan kaynaklı çeşitli öğrenme süreçlerinin olması gerektiği ifade edilmiştir:

"Öğretmenler, ek destek gereken öğrenciler için farklı gelişim oranlarında çeşitli öğrenme deneyimleri geliştirebilirler. Programda, bazı öğrencilerin anlamlı öğrenmeye katılabilmeleri için uygun düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenler programın içerik ve başarı standardını, ilk olarak mevcut öğrenme düzeyini belirlemek ve daha sonra bireysel öğrenciler ve grup öğrencileri için en uygun içeriği seçmek için kullanırlar" (s. 18).

### 3.6. Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Bakımından Karşılaştırılması

#### 3.6.1. Çoklu Değerlendirme

Bütün programlarda vurgulanan süreç ve sonuç değerlendirme TDÖP'de şöyle yer alır:

"Süreç değerlendirmesinde; öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür. Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır" (s. 215).

AİÖP'de de çok yönlü değerlendirmelere dikkat çekilmiştir:

"Öğretmenlere öğretmeleri ve öğrencilere de öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim vermek için öğrenmenin sürekli olarak izlenmesi geliştirici değerlendirmedir. -3, 5, 7 ve 9. Yıllarda Ulusal Değerlendirme Programı kapsamında okuma-yazma ve aritmetik yönleri ve öğrenci başarılarının düzeyi yıllık test olarak ölçülür. -Ulusal Değerlendirme Programının bir parçası olarak programın içinde özel öğrenme alanları olarak periyodik örnek testlerle de ölçülür. Öğrenciler birbirlerini ve kendilerini değerlendirirler" (s. 18).

#### 3.6.2. Değerlendirme Ölçütleri

TDÖP'de tam olarak değerlendirilecek kazanımlar yerine ölçme ve değerlendirmeyle ilgili daha genel ifadeler vardır. KOEDÖP'de bilgi ve dil beceriler dört grup halinde tanımlanmaktadır. Bilgi-anlamada içeriğin anlamlandırılması, düşünmede eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kullanılması, iletişim kategorisinde etkileşim kurma, uygulama kategorisinde ise çeşitli bağlamlar arasında bağlantı kurmak için bilgi ve becerileri kullanma değerlendirilir:

"Bilgi ve beceri alanında; örneğin, metin yapısı, okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili stratejileri, üslup öğelerini, terminolojiyi bilir ve gerçekleri, fikirleri, kavramları ve temaları anlamlandırır ve aralarındaki ilişkileri kavrar. Düşünme kategorisinde örneğin, bilgi ve fikir toplama, araştırmaya odaklanma, bilgileri düzenleme (planlama becerilerinin kullanımı), çıkarım yapma, yorumlama, analiz etme, yanılmaları saptama, birleştirme, değerlendirme, sonuç oluşturma, okuma süreci, yazma süreci, sözlü söylem süreci, araştırma,

yaratıcı/eleştirel analiz etme, eleştirel okuryazarlık yaratıcılık, üstbiliş-metabilişsellik-. İletişim kategorisinde örneğin, açık anlatım, mantıksal düzenleme (medya biçimlerini de içeren sözlü, görsel ve yazılı biçimlerdeki bilgi ve fikirlerin ifadesi ve düzenlenmesi), uygun bir üslup, söz, bakış açısı kullanımı (medya biçimlerini de içeren sözlü, görsel ve yazılı biçimlerdeki farklı hedef kitle ve amaçlar için iletişim kurma), gramer, imla, noktalama ve kullanım şekli. Uygulama kategorisinde örneğin, kavramlar, stratejiler ve süreçler, kavramlar, stratejiler, ve süreçler (yeni bağlamlara bilgi ve becerileri transfer etme), kişisel bilgi ya da tecrübe ve metin arasında, diğer metinler arasında ve okul dışındaki dünyayla, disiplinler arasında bağlantılar yapma" (s. 17-18).

Programda yer alan başarı grafiği öğretmenler tarafından kullanılmak üzere standart il çapında bir kılavuzdur:

*Değerlendirme, seviye 1,2,3 ve 4 olarak yapılır. Seviye 1: sınırlı, seviye 2: biraz, seviye 3: önemli ölçüde, seviye 4: yüksek derecede ya da tam. Belirli bir seviyedeki performansın tanımını yapmak için tanımlayıcıyla birlikte niteleyiciler kullanılmalıdır. Örneğin düşünme kategorisindeki ilk ölçüte göre seviye 3'teki öğrenci performansının tanımı şöyle olacaktır: "öğrenci planlama becerilerini dikkate değer bir etkililikte kullanır." Seviye 2 standart başarı düzeyidir. Seviye 3 bir sonraki sınıf için hazır anlamına gelmektedir. Seviye 4 öğrencinin seviyesine uygun dilsel becerileri etkili biçimde kullanabildiğini gösterir" (s. 19).*

AİÖP'de değerlendirme sonunda öğrenci standardın altında ise bireysel olarak yapılacak planla ek öğrenme-öğretme etkinlikleri hazırlanarak öğrenciler:

*"Dinleme, okuma, inceleme, konuşma, yazma alanlarında yeterli beceriye sahip olma, dili etkin kullanma, etkileşim sağlama, standart Avustralya İngilizcesinin konuşma ve yazılı formlarının ve iletişimdeki dilsel olmayan formlarını bilme ve uygulama, edebiyat bilgisi ve zevki kazanma" (s.18) bakımından değerlendirilir.*

### **3.6.3. Değerlendirme Sonuçlarının Paylaşımı**

AİÖP'de ve KOEDÖP'de öğrenci ve velilere değerlendirmelerin paylaşılması öne çıkmıştır. KOEDÖP'de değerlendirmenin öğrenci başarısı ile müfredat ve öğretim yaklaşımlarını da kapsadığı belirtilerek ölçme ve değerlendirmenin birincil amacının öğrenmeyi geliştirmek olduğu vurgulanır. Değerlendirmenin geçmiş öğrenme süreciyle ilgili bilgi vermesinin yanı sıra daha sonraki öğrenme yaşantıları için yapılacak planlamalar için yol gösterici olması vurgulanmıştır:

*"Değerlendirmeyi yansıtan kaynaklar (ödevler, gözlem, konuşmalar veya konferanslar, gösteriler, projeler, performans ve testler de dahil olmak üzere) çeşitli bilgi toplama işlemidir. Ontario ilköğretim okullarında 1-6. sınıflarda harf, 7 ve 8. sınıflarda yüzdeler derecesiyle değerlendirilir. Değerlendirme boyutunda öğrencilerin hedeflerini belirlemeleri, kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri kazandırılmaya çalışılır. Bu değerlendirmeler öğrencilere ve velilere öğretim yılı boyunca iletilir" (s. 15).*

AİÖP'de değerlendirme sonuçları yılda iki kez ebeveynlerle paylaşılmaktadır:

*"Öğrencilerin gelişimleri ve başarı düzeyleri raporlaştırılarak velilere özetleyici değerlendirme olarak verilir. Öğretmenler, programın içerik ve başarı standardını, ilk olarak mevcut öğrenme düzeyini belirlemek ve daha sonra bireysel öğrenciler ve/ ya da grup öğrencileri için en uygun içeriği (birkaç yıl düzeyi arasında mümkün olan) seçmek için kullanırlar. Öğrenme kalitesi hakkındaki bu kararlar, resmî raporlama süreçleri, öğrencilere ve ebeveynler için geri bildirim kaynağıdır" (s. 18).*

AİÖP'de öğrencilerin seviyelerinin farklı olabileceğine ve öğretmenlerin öğrenmeyi yapılandırmak için plan yapmaları gereğine dikkat çekilmiştir. Sadece öğrenciler değil öğretim materyalleri ve metotlar da değerlendirilir.

*"Öğretmenlere öğretilmeleri ve öğrencilere de öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim vermek için öğrenmenin sürekli olarak izlenmesi geliştirici değerlendirme değildir. Eğer bir öğretmen bir öğrencinin başarısının beklenen standardın altında olduğuna karar verirse öğrencinin gelecekteki bireysel öğrenmeleri için daha iyi yardım edebilmek ve yeniden düzenleyebilmek için öğretim program ve uygulamalarını önerir. Bu ayrıca, öğrencinin arkada kalmaması için ek destek ve amaçlı öğretmeyi genişletmeyi gerektirebilir" (s. 18).*

## **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

TDÖP'de genel amaçlarda değerlerin vurgulandığı yani iyi bir insan olma özelliğinin ana dili dersinde kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Özbay (2002, s. 119), dilin en önemli kültür unsurlarından biri kabul edildiğini vurgulayarak okullarda kültür aktarımı yapma görevinin ağırlıklı olarak Türkçe dersine verildiğini ifade etmiştir. TDÖP'de amaçlarda dili doğru ve bilinçli kullanma vurgulanmıştır. Ancak KOEDÖP ve AİÖP'de iletişim becerisi kazanma amaçlanmıştır. Okur, Sügümlü ve Göçen (2013)'in çalışmasında öğrencilerin etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmelerinde önemli olan ikna edici konuşmaya TDÖP'de yer verilmediği, AİÖP'de ise bütün sınıf düzeylerinde iletişim becerilerine yer verildiği belirtilmiştir.

Eleştirel bir bakış açısına sahip olma üç programda da yer almaktadır. Ancak Aydın, Erdağ ve Taş (2011)'in araştırmasında Türk öğrencilerin Kanada ve Avustralya'daki öğrencilere kıyasla metin hakkında bir hipotez kurma, metni eleştirel bir biçimde değerlendirme gibi üst düzey becerilere sahip olmadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda programın amaçlarına ulaşabilmesi için uygulamanın daha etkili olması gereği söylenebilir.

KOEDÖP ve AİÖP'de metinler aracılığıyla dil becerilerinin edinimine dikkat çekilmiştir. Bu durum, uygulamanın nasıl olacağını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. KOEDÖP ve AİÖP'de farklı türlerde ve uzunluklarda metinlere ve edebiyata vurgu yapılmıştır. Ayyıldız ve Bozkurt (2006) 'un çalışmasında dil eğitiminde edebiyat eğitiminin yetersizliği tespit edilmiştir. Dil ve edebiyat eğitimi bir bütündür. Metin, hem ana dili eğitiminde hem de edebiyat eğitiminde merkezde yer almalı ve bütün dilsel etkinliklerin hareket noktası olmalıdır. Çünkü bir dilin en yetkin kullanımı yazınsal nitelikli metinlerde görülür (Sever, 2004, s.192). Bu noktada etkili bir il eğitimi için TDÖP'de edebiyatın daha fazla yer alması gereği söylenebilir.

AİÖP'de teknolojinin hayatımıza kattığı dijital metinlere vurgu yapılmış, metin oluştururken el yazısının yanı sıra yazılım kullanma da hedeflenmiştir. AİÖP ve KOEDÖP'de medya okuryazarlığıyla ilgili kazanımlar yer alır. Günümüzde bilgisayarın ve medyanın hayatın her alanında olması da bunu gerektirmektedir. Bu bakımdan TDÖP'nin yetersiz olduğu söylenebilir. TDÖP'de teknolojinin hayatımıza kattığı metinlere yer verilmemiştir. Lowe (2000), görsel okuryazarlığın, eğitimin temel bileşeni haline gelmeye başladığını belirtmiştir. Bu bağlamda programda teknolojiyle birlikte hayatımıza giren metin türlerine yer verilmelidir. Black, (1998, s. 27), Avustralya'da teknolojinin, eğitimde tasarım boyutuyla yer aldığını belirterek teknoloji, dil ve düşünce birlikteliğine dikkat çekmiştir. Tüzel (2013), de araştırmasında AİÖP ve KOEDÖP'de, yalnızca basılı materyallerin kullanılmadığı; çeşitli türden filmler, internet siteleri, reklam afişleri gibi görsel ve elektronik metinlerin de incelendiğini belirlemiştir. Ayrıca Abreu, 2008; Altun, 2010; Hobbs, 2007; Tüzel, 2012'nin yaptıkları araştırmalarda da medya okuryazarlığı eğitimiyle bütünleştirilerek yapılan ana dili derslerinde, öğrencilerin dil becerilerini daha fazla geliştirdikleri tespit edilmiştir.

En fazla kazanımın TDÖP'de olduğu görülmektedir. Bu, KOEDÖP ve AİÖP'nin genel kazanımları belirleyip bunları öğretmenlere yol gösterici olarak sunması ve öğretmenlerin öğrencilerine uygun kazanımları belirlemeleriyle açıklanabilir. KOEDÖP ve AİÖP'de kazanımların alt bölümlere ayrılmasının daha sistematik olduğu söylenebilir. Okur, Demirtaş ve Keskin (2013), de AİÖP'de yazma becerisine yönelik yaptıkları çalışmalarında kazanımların "aşamalık" ilkesine göre hazırlandığını tespit etmişlerdir. Durukan (2013)'ın ve Özbay (2010)'ın çalışmalarında TDÖP'de kazanım ifadeleri ile ilgili düzenlemelerin yapılması gereği ifade edilmiştir. Buradan hareketle TDÖP'de kazanımlarla ilgili düzenlemelerin yapılması gerekli görülmektedir.

TDÖP'de dil bilgisi kazanımlarının ayrı olarak verilmesine karşın KOEDÖP'de dil bilgisiyle ilgili kazanımlar diğer alanların içinde, AİÖP'de ise "fikirleri ifade etme ve geliştirme" bölümünde yer almaktadır. Bu durum dil öğretiminde kural önceliği yerine dil kullanımına önem verildiğini göstermektedir. TDÖP daha çok kural ağırlıklıdır ve dolayısıyla daha çok bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Erdoğan ve Gök (2011, s. 18), de TDÖP'deki (1-5. sınıflar) genel amaçların daha çok bilişsel alana yönelik olduğunu belirtmiştir. TDÖP'de kazanımlar, öğrenme alanlarının ediniminde uygundur ancak kazanımların daha belirli ve sınırlayıcı olması, ilgi oluşturma ve beceri kazandırma bakımından yetersiz görülmektedir.

AİÖP ve KOEDÖP'de özellikle matematik, bilim ve tarihle disiplinler arası bağlantı içinde olmanın dil becerilerini geliştirmede katkı sağlayacağı ve dil becerilerinin bilgi ve kavramayı geliştirerek diğer öğrenme alanlarının öğrenimine ve topluma katılıma yardımcı olacağı belirtilmiştir. TDÖP'de de ara disiplin alanı kazanımları belirlenmiştir ancak bu kazanımlarla programın kazanımlarıyla bütünleşmiş halde değil ayrı bir bölümde sıralanmıştır. AİÖP ve KOEDÖP'de değerlendirme sonunda öğrenci standardın altında ise bireysel olarak yapılacak planla ek öğrenme-öğretme etkinlikleri hazırlama, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için dil eğitimi planlama, dil eğitiminde teknoloji, sayısal verileri okuma becerisi ile araştırma/sorgulama becerilerini kazandırmayı hedefleyen ve zengin bir çeşitliliğe sahip öğrenme-öğretme süreci vurgulanmıştır. Pek çok beceriyi kapsayan öğrenme-öğretme süreci için öğretmenlerin her bakımdan donanımlı olmaları gerekmektedir. Jaafar ve Anderson (2007)'un araştırmasında Kanada'da öğretmenlerin nitelikleri arasında sürekli meslekî gelişime işaret edilmiştir. TDÖP'nin omurgasını oluşturan temel beceriler arasında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme yer almaktadır (MEB, 2006). Ancak bu becerilerin programa istenilen düzeyde yansıtılmadığı söylenebilir. TDÖP'de diğer programlarla

kıyaslandığında öğrenme-öğretme sürecinde genel olarak bilgi verildiği, dersin kazanımlarıyla ilgili açıklama ve örnekler daha az yer verildiği görülmektedir.

Süreç ve sonuç değerlendirme bütün programlarda öne çıkmıştır. TDÖP’de tam olarak değerlendirilecek kazanımlar yerine ölçme ve değerlendirmeye ilgili daha genel ifadeler vardır. AİÖP ve KOEDÖP’de değerlendirmenin öğrenme süreciyle ilgili bilgi vermesinin yanı sıra daha sonraki öğrenme yaşantıları için yapılacak planlamalar için yol gösterici olması vurgulanmıştır. AİÖP ve KOEDÖP’de değerlendirmenin müfredat beklentileri ve öğretim yaklaşımlarını da kapsadığı belirtilerek öğrenci ve velilerle değerlendirmelerin paylaşılması öne çıkmıştır. Davies (2004), araştırmasında Kanada’da eğitim sisteminin başarısında anne-babaların çocuklarıyla ilgilenme güdüsünün önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Güven (2011) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin ailelerin ilgisiz olmasının ve TDÖP’nin özünü kavrayamamış olmalarının programın etkin bir şekilde uygulanmasında sıkıntılar yarattığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle programda, başarıya ulaşmada ailelerle paylaşımların önemi vurgulanarak işbirliğinin artırılması için çaba gösterilmesine dikkat çekilmelidir.

Ontario eyaletinde uygulanan eğitim öncelikleri bütün öğrencilerin öğrenebileceği inancı, okul içi ve okullar arası işbirlikçi kültür, okulların kendilerini değerlendirmeleri ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları olarak sıralanmaktadır (Fullan, 2010; Bakıoğlu, 2013). Türkiye’de nüfusun kalabalık olması, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasına dolayısıyla da öğretmenlerin öğrencilerle yeterince ilgilenememelerine neden olmaktadır. PISA’da başarılı olan ülkelerdeki sınıflar daha az kalabalık ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı daha azdır. Yaman (2009)’ın araştırmasında da TDÖP’nin birebir iletişimi zorunlu kılan veya daha çok pratik yapmayı gerekli kılan bir yaklaşımla hazırlandığını ve dolayısıyla kalabalık sınıflarda uygulanırlığının neredeyse imkânsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının azaltılması için gerekli alt yapı çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca öğretim programını uygulayanların öğretmenler olması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme alanlarına önem verilmesini zorunlu kılmaktadır.

#### KAYNAKÇA

- ABREU, De (2008). *The Implementation of A Media Literacy Curriculum in The Public Schools: Three Case Studies*, University of Connecticut (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3340451).
- AKYOL, Hayati (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- ALTUN, Adnan (2010). “Kanada’daki Medya Okuryazarlığı Eğitimi Üzerine Değerlendirme”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 41-57.
- AYDIN, Ayhan, ERDAĞ, Coşkun, TAŞ, Nuray (2011). “2003-2006 Pisa Okuma Becerileri Sonuçlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: En Başarılı Beş Ülke ve Türkiye”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2)*, Bahar/Spring, 651-673.
- BAKİOĞLU, Aysen (Ed.). (2013). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- BAŞ, Bayram (2012). “İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri”, *Cilt:20 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi*, 271-290.
- BLACK, Paul (1998). An International Overview of Curricular Approaches and Models in Technology Education. *Journal of Technology Studies*, Winter-Spring 1998, [Available online at: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTS/Winter-Spring-1998/PDF/black.pdf>], Retrieved on December 28, 2013.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇEBİ, Ahmet ve DURMUŞ, Tuğba (2012). “Türkiye İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İle ABD Massachusetts İngilizce Eğitimi Çerçeve Programının Karşılaştırılması”, *Journal of Educational and Instructional Studies in The World February*, 2 (1), 110-121.
- DEMİREL, Özcan (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- DAVIES, Scott (2004). “School Choice by Default? Understanding The Demand for Private Tutoring in Canada”, *American Journal of Education*, 110 (3), 233-255.
- DURUKAN, Erhan (2008). “İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Öğretim Programında Genel Amaçlar- Hedef/Kazanımlar ilişkisi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, Volume 1/4 Summer.
- ERDOĞAN, Tolga ve GÖK, Bilge (2011). “Türkiye, Finlandiya ve İrlanda Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 29. 1-19.
- EQAO (2010). *Programme for International Student Assessment (PISA), 2009 Highlights of Ontario Student Results*. [Available online at: <http://www.equa.com>], Retrieved on February 10, 2014.
- FULLAN, Michael (2010). “The Big Ideas Behind Whole System Reform”, *Education Canada*, 50 (3), 24-27.
- GÖMLEKSİZ, M. N., SİNAN, A. T. ve DEMİR, S. (2010). “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/4.
- GÜVEN, Ahmet Zeki (2011). “İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 121-133.
- HOBBS, Renee (2007). *Reading the Media: Media Literacy in High School English*, New York: International Reading Association.
- JAAFAR, Sonia Ben & ANDERSON, Stephen (2007). “Policy Trends and Tensions in Accountability for Educational Management and Services in Canada”, *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (2), 207-227.
- KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan ve SEVER, Sedat (1998). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınları.

- LAMBEIR, Bert (2005). "Education as Liberation: The Politics and Techniques of Lifelong Learning", *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 349-355.
- LAUTERBACH, Uwe & MITTER, Wolfgang (1998). *Theory and Methodology of International Comparisons*. Vocational Education and Training. The European research field Background Report 2, 3-38, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- LOWE, R.ob (2000). "Visual Literacy in Science and Technology Education. International Science", *Technology and Environmental Education Newsletter*, 15 (2), 1-4.
- MARSHALL, John (1994). *Ana Dili ve Yazın Öğretimi*, (çev. Cahit Külebi), Ankara: Başak Yayınları.
- MAXWELL, Joseph (1992). "Understanding and Validity in Qualitative Research", *Harvard Educational Review*, 62, 979- 1000.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- OECD (2004). "A Profile of Student Performance in Reading and Science" in *Learning for Tomorrow's World: first results from PISA 2003*, [Available online at: <http://www.oecd.org/>], Retrieved on January 19, 2014.
- OECD (2007). *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's World, vol. 2*. [Available online at: <http://www.oecd.org/>], Retrieved on January 18, 2014.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, [Available online at: <http://www.oecd.org/>], Retrieved on January 19, 2014.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-Year-Olds Know and What They Can Do with What They Know*. [Available online at: <http://www.oecd.org/>], Retrieved on January 17, 2014.
- OKUR, Alpaslan, DEMİRTAŞ, Tuğba ve KESKİN, Funda (2013). "Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1).
- OKUR, Alpaslan, GÖÇEN, Gökçen ve SÜĞÜMLÜ, Üzeyir (2013). İkna Edici Yazma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma/Persuasive Writing and a Comparative Study (Example of Australian Native Language Teaching Materials and Turkish), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- ÖZBAY, Murat (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi, *Türk Dili*, (602), 112-120.
- ÖZBAY, Murat (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Ankara: Öncü Kitap.
- Review of the National Curriculum in England, Report on subject breadth in international jurisdictions, Ref: DFE-RR178a, ISBN: 978-1-78105-050-7, The Department for Education, December 2011.
- ROST, Michael (2002). *Teaching And Researching Listening*, England: Pearson Education Limited.
- SEVER, Sedat (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- The Ontario Ministry of Education. (2006). *The Ontario Curriculum Grades 1-8: Language*. Ontario, Canada. (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/secondary.html>).
- The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2011). *The Australian Curriculum: English (Version 2)*. Melbourne. (<http://www.australiancurriculum.edu.au/>).
- TÜZEL, Sait (2012). "Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(9), 81-96.
- TÜZEL, Sait (2013). "İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya Ana Dili Öğretim Programlarının Medya Okuryazarlığı Bağlamında İncelenmesi Ve Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4) 1-26, DOI: 10.12738/estp.2013.4.1825.
- YAMAN, Havva (2009). "İlköğretim Türkçe Dersi Programının Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329-359.
- YAMAN, Havva. ve DEMİRTAŞ, Tuğba (2013). "Ana Dili Öğretim Programlarının Temel Özellikleri", *Dünyada Ana Dili Öğretimi –Program İncelemeleri-* (Editör: Havva Yaman). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YAMAN, Havva ve GÖÇEN, Gökçen (2014). "Türkiye ve Singapur Ana Dili Öğretimi Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4): 783-806.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (8 Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YILDIZ, Cemal (2003). "Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana Dili Öğretimi Programları Örneğinde)", *Dil Dergisi*, 120, 5-21.