

Comparative Investigation of Turkish and Estonian Educational Systems in terms of Mother Language Teaching Program

Şengül Kılıç Avan
Gazi University
sengulkilicavan@gmail.com
ORCID:0000-0001-7357-0782

İhsan Kalenderoğlu
Gazi University
kihsan@gazi.edu.tr
ORCID:0000-0003-2441-5932

ABSTRACT

The curriculum contains the educational strategies of a country and shapes the future of the generation it is applied to. Reading and comprehension is the cornerstone of the education system. In PISA 2018 implementation, Estonia has become the country with the highest score in Europe. Our country lags behind OECD averages in PISA applications. For this reason, the Estonian Curriculum and Turkish Curriculum were compared on the basis of reading and understanding. In the qualitative research model, the data were analyzed by document analysis method. In this context, comparisons were made in the general structure and change of educational programs, language development policies, the general structure and content of language teaching, hours of lessons, skills and assessment. As a result, it is seen that there are more literary works in the Estonian Curriculum. In addition, students are listed with books that they must read each year. In the Turkish curriculum, an environment where individuals can express themselves should be provided and they should be provided with daily language skills. While reading the texts, students should be trained to make detailed analysis. Character analysis, event, location and editing analysis should be done. Individuals should be provided to create texts with scientific foundations and be encouraged to write texts.

Keywords: Reading comprehension, the language instruction, curriculum, Turkey, Estonia.

Our country has been participating in PISA since 2003. It is known that our results in the field of reading have a fluctuating course and are below the OECD average in all applications. Estonia, on the other hand, participates in the PISA application since 2006 and exceeds the OECD average in each application, especially since 2009 (OECD, 2019). The Turkish education system is renewed or updated approximately every 4 years. In the Estonian Curriculum, an update was made in 2014 on a system with the same basis since 2011 (Estonian Ministry of Education and Research, 2014).

Estonia has become the country with the highest score in Europe in 2018 PISA implementation. Even if our country increases its score, it is still behind the OECD average. At this point, the success of Estonia can be thought to be related to the curriculum (Käspera, Uibub, & Mikk, 2018; Erss, Kalmus, & Autio, 2016).

The aim of this study was comparing the main language teaching programs in Turkey and Estonia to reveal differences in the education system.

Method

In this part of the study, the research model, the structure of the working group, the methods used to obtain and analyze the data are included.

Received :September 7, 2020
Revised :December 10, 2020
Accepted:December 10, 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 137-151
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 137-151
Doi: 10.35233/oyea.791770

Model

Turkey and Estonia, the country's main language teaching programs in the study were comparatively investigated. The research is structured on a qualitative model and is handled by document analysis method. Document analysis was carried out by examining the documents in order to obtain data for the purposes of the research (Bowen, 2009). Within the scope of the study, the main language teaching programs were handled from different perspectives and similarities and differences were introduced.

Analyzed Documents

Within this research, it implemented in Turkey, which is being implemented in 2018 and updated Turkish Curriculum in 2019 (1-8. Class) and began to be implemented in 2011 in Estonia, and updated in 2014 Estonian Education Program (1-9 grades) were compared. A purposeful sampling was made during the determination of the study group and PISA results were determined as criteria. At this point, it is an effective factor that Estonia is the first in Europe in 2018 PISA implementation. It also has not been adequately studied in the literature of the subject teaching native Estonia and Turkey are another factor.

Data Analysis

Since the information and resources were not available in the research, the documents were examined in line with the data obtained as a result of an online scan. During the research process, themes were created over common concepts for data analysis, and the situation was revealed by tabulating the data.

Findings

Within the scope of the study, Turkish and Estonian Curriculum were examined and the results were presented. Turkey and Estonia, educational systems are different in terms of the overall structure and functioning.

In Estonia, courses are handled as a whole as "Language and Literature education", while literature in Turkish is carried out only within the course and through intuition. The fact that they are similar in terms of skill stems from the general structure of the language.

While Turkish and Estonian language teaching programs are based on the EU qualifications policy in terms of qualifications, countries change their focus areas according to their needs. Establishing the Estonian Curriculum on self-awareness gives priority to individuals to learn on their own and set their limits.

The situations of both countries are similar for teaching purposes. In interdisciplinary studies in Turkey it is detailed in the 2005 Education Program. It is aimed to establish relations with more general expressions in subsequent curriculum. In the Estonian curriculum, relations with all disciplines are specified in detail.

In terms of themes, the fact that Turkish contains many different themes besides the compulsory themes applied at every grade level causes the subjects to be divided much. Estonian focuses on eight basic themes.

Turkish and Estonian Curriculum includes similar text types. But their focus is very different. It confronts individuals with Estonian international literary products. It also focuses on daily life skills. It contains content for individuals to read and understand invitations, congratulations, tv guides, work instructions, traffic signs, diagrams, maps, tables, magazines and newspapers, messages, rules, media texts and emails from the first level.

The situation in measurement includes a measurement based on process follow-up in Estonian. The skills that individuals need to acquire at the end of each stage are clearly expressed. Especially, the individual's reading, interpretation of the text and presenting original works are effective in the functional use of Estonian.

Conclusion and Discussion

Within the scope of the study, Turkish and Estonian education programs were examined and the results were presented. In Estonia, courses are handled as a whole as "Language and Literature education", while literature in Turkish is carried out only within the course and through intuition. The fact that they are similar in terms of skill stems from the general structure of the language. However, the importance given to skills varies according to the levels. While the number of acquisitions in Turkish Teaching Program decreases compared to previous programs, it is easier to apply and the teacher plays a role in acquiring skills. The focus of the Estonian Curriculum on the individual's own texts, especially in the 2nd and 3rd stages, makes the individuals effective in the literary dimension and self-expression.

Establishing the Estonian Curriculum on self-awareness gives priority to individuals to learn on their own and set their limits. Turkish and Estonian Curriculum includes similar text types. But their focus is very different. It confronts individuals with Estonian international literary products. It also focuses on daily life skills.

When the situation in terms of reading comprehension achievements is examined, many of our achievements are combined in Estonian Education Program. It is also seen that the literary section has an important place. Literature lesson also supports reading comprehension. The fact that it is a system that confronts the individual with literary works from a young age makes the Estonian Curriculum different from Turkish. Understanding the text as a whole, figurative thinking and understanding the use of language are effective in the development of individuals. In a structure that is based on self-awareness skills, the individual has to read eight high-quality literary works of his choice and within the same period.

As a result, although the Estonian Curriculum is a framework program, it has a detailed structure and is in the fiction that individuals should confront many literary works. Also, individuals are given from a young age when reading is not a necessity but a necessity.

Türkiye ve Estonya Eğitim Sistemlerinde Uygulanan Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

Şengül Kılıç Avan
Gazi Üniversitesi
sengulkilicavan@gmail.com
ORCID:0000-0001-7357-0782

İhsan Kalenderoğlu
Gazi Üniversitesi
kihsan@gazi.edu.tr
ORCID:0000-0003-2441-5932

ÖZET

Öğretim programları bir ülkenin eğitim stratejilerini barındırmakta ve uygulandığı neslin geleceğini şekillendirmektedir. Okuma ve anlama ise eğitim sisteminin temelindeki mihenk taşıdır. PISA 2018 uygulamasında Estonya Avrupa'nın en yüksek puana sahip olan ülkesi olmuştur. Ülkemiz ise PISA uygulamalarında OECD ortalamalarından geride kalmaktadır. Bu nedenle çalışma kapsamında Estonya Öğretim Programı ile Türkçe Öğretim Programı okuma ve anlama temelinde karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma modelinde doküman analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Bu kapsamda eğitim programlarının genel yapısı ve değişimi, dil gelişim politikaları, dil öğretiminin genel yapısı ve içerikleri, ders saatleri, beceriler ve değerlendirme boyutunda karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak Estonya Öğretim Programı'nda edebi eserlere daha çok yer verildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilere her yıl için okuması gereken kitaplar listelenmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda, bireylerin kendini ifade edebileceği bir ortam oluşturulmalı ve günlük dil becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Metinleri okurken detaylı analiz yapabilme konusunda öğrenciler eğitilmelidir. Karakter analizleri, olay, yer ve kurgu analizleri yapılmalıdır. Bireylerin bilimsel temelleri olan metinler oluşturulmaları sağlanmalı ve bireyler metin yazmaları için teşvik edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Okuma-anlama, dil öğretimi, öğretim programları, Türkiye, Estonya.

Sınırların kalktığı bir dünyada bilginin öğretiminden ziyade uygulanması ve üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinin hedeflenmesi tüm toplumlarda öncelikli bir konuma gelmiştir. Geleceğin yetişkinleri farklı bir bakış açısına sahip olarak hayatlarını sürdürmek için karşılaştıkları günlük yaşam problemlerine çözümler oluşturacaklardır. Bu hususta geleceğin şimdikinden çok daha farklı olacağı öngörülmektedir. Eleştirel düşünen, iletişim kurabilen, dili iyi ve etkili kullanabilen bireylerin daha başarılı olması, toplumla yaşam çevresi içinde ihtiyaçlarını karşılayabilmesi kaçınılmazdır. Bunları gerçekleştirebilmenin ön koşulu ise etkili bir iletişim, iletişimin en önemli öğelerinden biri ise bireyin ana dilini dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri kapsamında iyi bir şekilde kullanabilmesidir.

İnsanlar etrafındaki olaylara ve durumlara zihinsel olarak bir anlam yükledikleri ölçüde anlama sürecine katılmış olurlar. Yaşamda iz bırakan öğrenmelerin oluşabilmesi için öğrenmenin anlamlandırılıp yorumlanması gerekmektedir. Anlamanın gerçekleşmesi ise dilin doğru kullanımında söz konusu olmaktadır (Karadüz, 2010). Temel dil becerilerinin iyi şekilde kullanılması o dilin öğrenildiğini göstermektedir. Anlama becerilerinden olan okuma ile bireyler bilgi edinmekte ve bu nedenle okuma, eğitimin ve insan yaşamının büyük kısmında önem arz etmektedir (Kılıç, 2002).

Okuma, harflerin ve sembollerin yalnız sesle anlatılması değil, okunan metinden anlam oluşturma sürecidir. Davranışçı yaklaşım

Geliş Tarihi :7 Eylül 2020
Düzeltilme Tarihi :10 Aralık 2020
Kabul Tarihi :10 Aralık 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 137-151
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 137-151
Doi: 10.35233/oyea.791770

okumayı sembol ve şekilleri doğru olarak seslendirebilmek şeklinde ifade ederken yapılandırmacı yaklaşım ise ilk basamağının görme duyusu olduğunu ve daha sonra anlama, zihinsel olarak yapılandırma gibi süreçleri kapsadığını belirtmektedir (Güneş, 2007). Buna göre okuma, duyuları kullanma olarak ele alındığında fizyolojik, beyin sürecine dâhil edilmesi durumunda ise bilişsel yönüyle karşımıza çıkmaktadır (Özbay, 2010). Anlama, yorumlama, akıl yürütme, okunanlardan hareketle sonuca ulaşma ve çıkarımda bulunabilme bölümlerinden meydana gelen okuma, yazılı metinlerin duyu organları tarafından algılanması sürecidir (H. Odabaş, Odabaş & Polat, 2008). Okumanın sadece sesle ifade edilebilmesinin ötesinde yazılı iletilerden mana çıkarılabilmesi gerekmektedir (Güzel & Barın, 2016). Okumada ulaşılmak istenen okunan metni kavramaktır. Tazebay'a (2005) göre okuduğunu anlama sürecinde metinlerin verdikleri mesajlar doğru şekilde anlaşılmalıdır. Birçok ögenin iç içe olduğu okuma becerisinin gelişimi için ise eğitim yani sistemli, planlı bir çalışma gereklidir (Coşkun, 2002). Alderson (2000)'a göre okuma esnasında bazı süreçler bulunmaktadır: Metinde yazılan iletileri verildiği gibi anlamak, metindeki cümlelerin birbiri arasındaki bağlantıları kavrayabilmek, metinde verilenleri günlük hayattan edindiğimiz bilgilerle bütünleştirip anlamaya çalışmak şeklinde gerçekleşen süreçlerle okuma anlama gerçekleşmektedir.

Dünya genelinde ve ülkemizde okuma ve anlama becerisi üzerine farklı çalışmalar yürütülmektedir. PISA, PIRLS gibi uygulamalar küresel çapta sistem değerlendirmeleri yaparken ABİDE, Öğrenci Başarı İzleme gibi uygulamalar, ulusal çapta sistem değerlendirmeleri sunar. Süreç, ülkeleri sistemlerini düzeltmeye yönlendirmek için çıktılar sunarken gelişimin hem ekonomik hem sosyolojik sonuçları olmaktadır.

Tablo 1

Türkiye, Estonya ve OECD PISA Okuma Becerileri Uygulaması Sonuçları

	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Türkiye	441	447	464	475	428	466
Estonya	-	501	501	516	519	523
OECD Ortalama	494	485	490	493	490	487

PISA, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı anlamına gelmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalınma Örgütü OECD'nin bir eğitim projesidir. 15 yaş grubunda olan ve temel eğitimini tamamlayıp bir üst örgün eğitime geçen öğrencilerin matematik, okuma, fen bilimleri alanlarında bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir uygulamadır. Üç yılda bir gerçekleştirilen değerlendirme programında her bir dönemde bir alana ağırlık verilmektedir. Ülkemiz ise okuma becerisinin ağırlık verildiği 2000 yılında ilk uygulamasını gerçekleştirmiştir. 2003 yılında matematik, 2006 yılında fen bilimleri alanlarına ağırlık verilmiş 2009'da ise tekrar okuma becerisi alanına dönmüştür (Onan, 2019). Yapılan tüm uygulamalarda okuma alanındaki sonuçlarımızın dalgalı bir seyre sahip olmasının yanında tüm uygulamalarda OECD ortalamasının altında olduğu bilinmektedir. Estonya ise 2006 yılından bu tarafa PISA uygulamasına katılmakta ve her uygulamada OECD ortalamasını geçerek özellikle 2009 yılından bu tarafa bir artış içerisinde olmaktadır (OECD, 2019). Türk eğitim sistemi yaklaşık olarak her 4 yılda bir yenilenmekte ya da güncellenmektedir. Estonya Öğretim Programı'nda ise 2011 yılından bu tarafa temeli aynı olan bir sistem üzerinde 2014 yılında güncelleme yapılmıştır (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2014).

Estonya 2018 PISA uygulamasında Avrupa'da en yüksek puana sahip ülke olmuştur. Ülkemiz puanını yükseltse bile hâlâ OECD ortalamasının gerisindedir. Bu noktada Estonya'nın başarısının öğretim programı ile ilişkili olduğu düşünülebilir (Käspera, Uibub, & Mikk, 2018; Erss, Kalmus, & Autio, 2016). Bireylerin çevreyi algılamada ve günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmede ana dillerinin kullanma becerilerinin etkili olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda dil becerileri örgün eğitim kurumlarıyla birlikte hedefli ve planlı bir şekilde geliştirilmektedir. Öğrencilerin örtük olarak edindikleri bilgiler okulla birlikte açıklığa kavuşarak beceriye dönüşmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Estonya eğitim sistemlerinde ana dil öğretim programlarını karşılaştırarak iki ülkenin ana dil öğretim programları arasındaki farklılıkları ortaya koymaktır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubunun yapısı, verilerin elde edilmesi ve analizi için kullanılan yöntemler yer almaktadır.

Model

Bu çalışmada Türkiye ve Estonya ülkelerinin ana dil öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma nitel bir model üzerine yapılandırılmış ve doküman analizi yöntemi ile ele alınmıştır. Doküman analizi araştırmanın amaçları doğrultusunda veriler elde edilmek için dokümanların incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009). Çalışma kapsamında ana dil öğretim programları farklı açılardan ele alınarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında Türkiye’de uygulanan 2018 yılında uygulanmaya konulan ve 2019 yılında güncellenen Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıf) ve Estonya’da 2011 yılında uygulanmaya başlanan ve 2014 yılında güncellenen Estonca Öğretim Programı (1-9. sınıf) karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi aşamasında amaçlı bir örnekleme yapılmış ve PISA sonuçları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu noktada Estonya’nın 2018 PISA uygulamasında Avrupa birincisi olması etkili bir unsurdur. Ayrıca Estonya ve Türkiye ana dil öğretimi konularının literatürde yeterli düzeyde incelenmemiş olması da diğer bir unsurdur.

Verilerin Analizi

Araştırmada doğrudan bilgi ve kaynaklara ulaşılamadığından dolayı online bir tarama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda dokümanlar incelenmiştir. Araştırma sürecinde verilerin analizi için ortak kavramlar üzerinden temalar oluşturulmuş ve veriler tablolaştırılarak durum ortaya konulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Estonya eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sistemi ana dil öğretimi boyutunda karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda eğitim programlarının genel yapısı ve değişimi, dil gelişim politikaları, dil öğretiminin genel yapısı ve içerikleri, ders saatleri, beceriler ve değerlendirme boyutunda karşılaştırmalar yapılacaktır.

Tablo 2

Estonya ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Genel Yapısı

Estonya	Türkiye
Okul Öncesi	Okul Öncesi
Temel Eğitim (7 yaşından itibaren) 1-3 (1. Bölüm) 4-6 (2. Bölüm) 7-9 (3. Bölüm)	İlköğretim (69 aylıktan itibaren) 1-4 (İlkokul) 5-8 (Ortaokul)
Orta Öğretim 10-12 (3 yıl)	Orta Öğretim 9-12 (4 yıl)
Yüksek Öğretim Mesleki Yüksek Okul 3 yıl Lisans 3 yıl Yüksek Lisans 2 yıl Doktora 4 yıl	Yüksek Öğretim Ön Lisans 2 yıl Lisans 4 yıl Yüksek Lisans 2 yıl Doktora 4 yıl

Türkiye ve Estonya eğitim sistemleri incelendiğinde yapı olarak birçok farklılık barındırmaktadır. Türk eğitim sistemi dörder yıllık periyotlar şeklinde ilerlerken Estonya eğitim sistemi üçer yıllık periyotlarla ilerlemektedir. Estonya’da temel eğitim 7 yaşında yani 84 aylık iken başlamakta ve temel eğitim 3 aşamadan oluşmaktadır. Türkiye’de ise ilköğretim 69 aylıktan itibaren başlamakta ve ilkokul ve ortaokul olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Estonya’da ortaöğretim üç yılken Türkiye’de dört yıldır. Ayrıca Estonya’da lisans eğitimi üç yıl, Türkiye’de ise dört yıldır.

Estonca Öğretim Programı genel olarak incelendiğinde dil ve edebiyat alanları bir bütün olarak ele alınarak okul öncesinden lisans eğitimine kadar sürdürülebilir bir yapıda oluşturulduğu görülmektedir. Estonca Öğretim Programı; kurgu metinleri ve Estonya kültürel tarihinde bu tür metinlerin önemini kavramak, dil ve edebiyatı ulusal ve kişisel kimliğin şekillenmesinde temel olarak algılamak, sözlü ve yazılı anlatım becerisini kullanarak iletişim becerisini sağlamak, okumanın entelektüel zenginleşme için fırsat sağladığını fark etmek gibi konulara odaklanmaktadır.

Temel okul, öğrencilerin okuryazarlığının temelini oluşturmaktadır. Yani dili; kişisel, kamusal, sosyal alanlarda eğitim ve istihdam amaçlarına yönelik kullanabilme, yazılı ve sözlü iletişimde başarılı olabilme, metin anlama ve oluşturabilme müfredatın amaçlarındandır. Öğrenciler temel eğitimin ilk aşamasında (1-3. Sınıf) bilgi ve becerilerini üç alanda geliştirmektedirler. Bunlar: Sözlü dil kullanma (dinleme/konuşma), okuma ve yazmadır. Sözlü dil kullanımında çocuklar hem kendilerini ifade etmeyi hem de günlük durumlar ve belirli yaşa uygun sözlü metinleri anlamayı öğrenirler. Okumada metinlerle becerilerini geliştirirler. Yazma öğretiminde ise kendilerini ifade etme ve yazma becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Temel eğitimin ikinci ve üçüncü aşamasında ise öğrencilerin bilgi ve becerileri dört çalışma alanında geliştirilir. Bunlar: Sözlü ve yazılı iletişim, metin alımı, metin oluşturma ve dil planlamasıdır. Sözlü ve yazılı iletişimin öğretilmesi öğrencilerin ikili etkileşimde bulunma becerileri veya metinleri özetlemek gibi çalışmalarını içerir. Metinlerin alımında metin seçme ve bulma, odaklanmış okuma ve dinleme yapılır. Ayrıca dinleme ve okuma stratejileri ile ilgili de bilgi verilip kavrama yetenekleri geliştirilir. Metin oluşturma; bireylerin çok yönlü ve amaca yönelik olarak kendini ifade etmesi ile bir durumu karşısındakinin anlayabileceği şekilde fikirlerini yeterli düzeyde ifade edebilmeyi içerir. Dil planlamasının öğretimi ile dil bilinci ve bilgisini geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğrenciler mevcut

standart edebi Estonce kullanmayı öğrenirler. Ayrıca Estonce Öğretim Programı temel eğitimin ikinci aşamasından itibaren Estonce dili dersinin yanında “edebiyat” olarak ayrı bir derse de yer vermektedir. Buraya kadar incelendiğinde Estonyada derslerin “Dil ve Edebiyat Eğitimi” şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu durum özellikle Kuzey Avrupa ülkelerinde uygulanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ise, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini temel almaktadır. Bu beceriler; bireylerin zihinsel yetkinlikler kazanmalarına, kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerine, etkili iletişim kurmalarına, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerine imkân sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Öğretim Programı tematik bir yaklaşım benimsemiş olup, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar detaylandırılmış kazanımların metinler yoluyla verilmesini hedeflemektedir. Ayrıca dil bilgisi ve yazım kuralları da metinlerle sınıf düzeyine göre aşamalı olarak sunulmaktadır.

Öğretim Programlarının Amaç, Hedef ve Yeterlilikler Açısından Karşılaştırılması

Tablo 3

Estonce ve Türkçe Öğretim Programlarının Yeterlilikler Boyutu

Türkçe Öğretim Programı Yetkinlikler	Estonce Öğretim Programı Yeterlilikleri
Ana dilde iletişim	Kültürel ve değer yeterliliği
Yabancı dillerde iletişim,	Sosyal ve vatandaşlık yeterliliği
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	Öz farkındalık yeterliliği
Dijital yetkinlik	Öğrenmeyi öğrenme yeterliliği
Öğrenmeyi öğrenme	İletişim yeterliliği
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	Matematik ve doğa bilimleri ve teknoloji yeterliliği
İnisiyatif alma ve girişimcilik	Girişimcilik yeterliliği
Kültürel farkındalık ve ifade	

Yeterlilikler boyutunda öğretim programları karşılaştırıldığında evrensel olarak kabul edilen matematiksel yetkinlik, doğa bilimleri ve teknoloji yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, girişimcilik yeterliliği, kültür ve değer yeterlilikleri ve iletişim yeterliliği benzerdir. Bunların dışında Türkçe Öğretim Programı'nda ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, inisiyatif alma yeterlilikleri; Estonce Öğretim Programı'nda öz farkındalık yeterliliği boyutları farklılık göstermektedir. Bu noktada ülkemizdeki yabancı dil öğrenme yetkinliğinin zayıf olması, tek dil tek bayrak politikası kapsamında ana dilde iletişim boyutunun öne çıkarılması ve inisiyatif alma becerisinin daha çok geliştirilmesi için öncelik verildiği düşünülebilir. Estonce Öğretim Programı'nda ise bireylerin

Tablo 4

Estonce ve Türkçe Öğretim Programlarının Amaçları

Türkçe Öğretim Programının Amaçları	Estonce Öğretim Programının Amaçları
-Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,	-Dili ulusal kültür aracı ve halkla iletişim aracı olarak değerlendirmek,
-Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,	-Dil becerilerini öğrenme becerilerinin temeli ve kimliklerinin önemli bir parçası olarak tanımak,
-Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,	-Temel bir dil bilgisi ve yazım becerilerine hâkim olmak,
-Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,	-Sözlü ve yazılı olarak kendilerini açık ve uygun biçimde ifade etmek,
-Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,	-Farklı türden metinleri anlamlı bir şekilde dinlemek, yazabilmek okuyabilmek,
-Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,	-Medya tarafından ve internet ortamında sağlanan farklı iletişim kanallarını uygun biçimde bulabilmek, kullanabilmek, eleştirel olarak yargılayabilmek,
-Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,	-Ulusal edebiyatlarına ve diğer ulusların edebiyatlarına, gelenekler ve kültürel çeşitliliklere, ulusal kültürel mirasa değer vermek,
-Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,	-Edebi eserleri sanat eseri olarak algılamak, sanatsal değerlerini kavramak,
-Milli, manevi, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması,	-Etik inançlarını oluşturmak ve zihinsel, duygusal dünya içeriklerini zenginleştirmek için yaşına uygun literatür okumak,
-Türk ve dünya kültür sanatına ait eserler aracılığıyla sanatsal değerleri fark etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.	-Kişisel görüş oluşturmak, bunları ifade edip başkalarının görüşlerini kabul etmek ve değerlendirmek,
	-Farklı kaynaklardaki bilgileri nasıl öğreneceğini ve arayacağını, sözlükleri ve el kitaplarını nasıl kullanacağını bilmektir.

yaratıcılık ve benzersiz özelliklerinin ortaya çıkarılması için öz farkındalık yeterliliği ön plandadır.

Türkçe Öğretim Programı ve Estonca Öğretim Programı'nın amaçları incelendiğinde benzer ve farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Estonca öğretiminde ulusal kimlik bilinci ve kültür unsurlarının ön planda tutulduğu belirlenmiştir. Ayrıca bireylere küçük yaşlardan itibaren literatür tarama, sözlük kullanma, edebi eserlerin sanatsal yapılarının farkında olma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda ise bu beceriler detaylandırılmamıştır, genel ifadelerle amaçlar ortaya konulmuştur.

Öğretim Programlarının İlişkisel ve Fiziksel Boyut Karşılaştırmaları

Ders saatleri bakımından programlar incelendiğinde önemli farklılıklar görülmektedir. Estonca 1. aşamada haftada 19 ders saati, 2. aşamada haftada 11 ders saati, 3. aşamada 6 ders saati okutulmakla beraber 2. aşamada 4 ders saati, 3. aşamada 6 ders saati edebiyat eğitimi verilmektedir. Türkiye'de ise ilköğretim düzeyinde edebiyatla ilgili ayrı bir ders bulunmamakla beraber edebiyat Türkçe öğretimi içerisinde yer almaktadır. Türkçe öğretimi için ders saatleri ise 1 ve 2. sınıfta 10 ders saati, 3 ve 4. sınıfta 8 ders saati, 5 ve 6. sınıfta 6 ders saati, 7 ve 8. sınıfta 5 ders saatidir.

Tablo 5

Estonca ve Türkçe Öğretim Programlarının Dil ve Edebiyat Konularının Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi

Türkçe	Estonca
Diğer disiplinler	Yabancı diller, matematik, doğa bilimleri, sosyal konular, sanat konuları, beden eğitimi, teknoloji

Disiplinler arası ilişkiler boyutunda öğretim programları karşılaştırıldığında Türkçe Öğretim Programı'nın disiplinler arası ilişkileri genel olarak ele aldığı görülmektedir. Estonca Öğretim Programı'nda ise ders bazında detaylı açıklamalar yapılmaktadır. Bireyi bilgiyi bulmaya, yorumlamaya ve kullanmaya hazırlamayı hedeflemektedir. Disiplinler arası yaklaşım Estonca'da metinler ve bunların kullanım alanları üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca sanat konusunda müzik çalışmaları önemli olmaktadır. Poster ve sunum hazırlama sürecinde dili doğrudan kullanmayı gerektiren etkinlikler dili diğer disiplinlere bağlamaktadır.

Tablo 6

Estonca ve Türkçe Öğretim Programlarının Fiziki Ortam Koşulları

Türkçe	Estonca
Görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA etkili bir şekilde kullanılabilir.	Okul, 1) Mobilyanın hareketli aktivitelere (performanslar ve çalışma oyunları) ve grup çalışmalarına göre düzenlenmesinin mümkün olduğu sınıfta, okul kütüphanesinde ve okul binası dışında okulun hükümlerine göre müfredat çalışmaları organize eder. 2) Sınıfta ortoloji sözlükleri ve yabancı sözcük sözlükleri kullanmayı, 3) Öğrenme ortamlarının yanı sıra modern bilgilere dayalı çalışma materyalleri ve araçlarını kullanmayı, 4) Dersler sırasında çevrimiçi sözlükler de dâhil olmak üzere iletişim teknolojisi sağlar.

Estonca ve Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde materyal kullanımı ve sınıf yapılarının oluşturulması boyutunda farklılıklar bulunmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda dersin işlenişinde teknolojik alt yapıya dayanan araçların kullanımı konusunda teşvikler yer almaktadır. Estonca Öğretim Programı ise bireyin hareket etmesine olanak sağlayacak bir yapıda olduğu için hareketli mobilyalar ile sınıfların donatılması gerektiği belirtilmiş ve kütüphaneleri önemli bir konuma yerleştirmiştir. Okul dışı ve içi kütüphane kullanımı okullar tarafından zorunlu bir şekilde organize edilmektedir. Bunların dışında basılı ve dijital materyaller bakımından sınıflarda sözlüklerin bulundurulması zorunludur. Bu noktada bireylerin bunları kullanması da teşvik edilmektedir.

Öğretim Programlarının Temalar ve Metin Türleri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 7

Estonca ve Türkçe Öğretim Programlarının Temalar Açısından Karşılaştırılması

Türkçe	Estonca
Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası	Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Planlama, Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma, Sağlık ve Güvenlik, Sivil İnişiyatif ve Girişimcilik, Kültürel Kimlik, Bilgi Ortamı, Teknoloji ve Yenilik, Değerler ve Ahlak

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf düzeyinde 8 tema öngörülmektedir. Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temaları her sınıf düzeyinde zorunlu olarak işlenmektedir. Diğer temalar ise seçmeli olarak yazarlar tarafından kitaplara alınmaktadır. Estonca Öğretim Programı'nda ise hedefler belirlenirken ve planlama yaparken konular çapraz müfredat şeklinde ele alınmaktadır. Estonca Öğretim Programı sekiz temayı tüm düzeylerde öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun içeriklerle uygulamaktadır. Örneğin “Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma” temasında konu ile ilgili metinler ele alınırken problem çözme, yazılı ve sözlü argüman oluşturma, sosyal açıdan aktif ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. “Kültürel Kimlik” temasında ise edebiyat konularının ağırlıkla ele alındığı ve özellikle öğretmenlere ve kendilerine saygı duyma, millî benlik ve kültürel farkın ortak bir temada buluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 8

Estonca ve Türkçe Öğretim Programlarının Sınıf Düzeylerine göre Metin Türlerinin Dağılımı

Türkçe	Estonca
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER	Hikâye (1-9. Sınıf)
Anı (2,3,4,5,6,7,8. Sınıf)	Resim hikâyeleri (1-3. Sınıf)
Biyografiler, Otobiyografiler (7,8. Sınıf)	Gerçek hayat hikâyeleri, macera hikâyeleri, ayet hikâyeleri (4-9. Sınıf)
Blog (6,7,8. Sınıf)	Fabl (1-6. Sınıf)
Dilekçe (5, 7, 8. Sınıf)	Masal (1-9. sınıf)
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) 2,3,4,5,6,7,8. Sınıf)	Şiir (1-9. sınıf)
e-posta (3,4,5,6,7,8. Sınıf)	Haiku, sonnet, epos, serbest ayet (7-9. Sınıf)
Günlük (2,3,4,7,8. Sınıf)	Bilmece (1-9. Sınıf)
Haber Metni, Reklam (2,3,4,5,6,7,8. Sınıf)	Atasözü (1-9. Sınıf)
Kartpostal (2,3,4. Sınıf)	Tekerlemeler (1-6. Sınıf)
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) (2,3,4,5,6,7,8. Sınıf)	Mektup ve zarf üzerindeki metinler (1-6. Sınıf)
Gezi Yazısı (6,7,8. Sınıf)	Türküler (1-9. Sınıf)
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme (5,6,7,8. Sınıf)	Tiyatro (1-9. Sınıf)
Mektup (5,6,7,8. Sınıf)	Efsane (1-9. Sınıf)
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.) (1,2,3,4. Sınıf)	Diyaloglar (1-3. Sınıf)
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.) (5,6,7,8. Sınıf)	Betimleyici ve bilgilendirici metinler (işaret kitabı, davet, tebrikler, tv rehberi, kitabın içindekiler kısmı, iş talimatları, çalışma literatüründeki işaretler, trafik işaretleri, şemalar, haritalar, tablolar, dergiler ve gazeteler, mesajlar, kurallar, medya metinleri, e-posta, sözcük oyunları) (1-3. Sınıf)
Sosyal Medya Mesajları (4,5,6,7,8. Sınıf)	Basılı medya (4-9. Sınıf)
HİKÂYE EDİCİ METİNLER	Mitler (4-9. Sınıf)
Çizgi Roman (1-8. Sınıf)	Tv ve radyo programları, reklamlar(4-9. Sınıf)
Fabl (1-8. Sınıf)	Kataloglar, talimat, ürün etiketleri, fiyat listeleri, tablolar, planlar, haritalar) (4-9. Sınıf)
Hikâye (1-8. Sınıf)	Kitap raporları (4-9. Sınıf)
Karikatür(1-8. Sınıf)	E posta, blog, sohbet odaları (4-9. Sınıf)
Masal / Efsane / Destan (1-8. Sınıf)	Özgeçmişler (7-9. Sınıf)
Mizahi Fıkra (1-8. Sınıf)	Temel medya metinleri (haber, görüş, röportaj, rapor, reklam) (7-9. Sınıf)
Roman (4,5,6,7,8. Sınıf)	Ticari metinler (7-9. Sınıf)
Tiyatro(1-8. Sınıf)	Denemeler(7-9. Sınıf)
Şiir	Özetler(7-9. Sınıf)
Mani / Ninni (1,2,3,4. Sınıf)	Yorumlar (7-9. Sınıf)
Şarkı / Türkü (1-8. Sınıf)	Fikir yazısı(7-9. Sınıf)
Şiir (1-8. Sınıf)	Tiyatro (trajedi, komedi, drama,) (7-9. Sınıf)
Tekerleme / Sayışmaca / Bilmece (1,2,3,4. Sınıf)	Roman(7-9. Sınıf)

Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır. Tüm sınıf seviyelerinde 8 tema içerisinde 4 metin kullanılmakta ve bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Bunun dışında her temada 1 serbest okuma metni bulunmaktadır. Böylece kitabın tamamında 40 metin yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiirdir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin “Bilim ve Teknoloji” temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır. Birinci sınıfın birinci döneminde 16 dinleme/izleme metni, 2. döneminde ise 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metni yer almakta, 1. sınıfın 2. döneminde kullanılacak toplam 4 dinleme/izleme metninin 2'si hikâye edici, 1'i bilgilendirici ve 1'i şiir türünde seçilmelidir. Ayrıca ilk okuma sürecinde dil gelişimini hızlandırabilmek amacıyla şiir dışında bilmece, tekerleme, sayışmaca, mani, ninni gibi türler de kullanılmalıdır. Estonca Öğretim Programı'nda ise Türkçe Öğretim Programı ile benzer metin türleri yer almaktadır. Estonca Öğretim Programı bireyin günlük yaşam uygulamalarına temel oluşturacak işlevsel dil eğitimi politikası gütmektedir. Bu noktada davet, tebrikler, tv rehberi

kullanma, kitabın içindekiler kısmını anlama, iş talimatlarını yorumlama, çalışma literatüründeki işaretleri ve trafik işaretlerini öğrenme, şemalar, haritalar, tabloları, dergiler, medya metinleri ve gazetelerdeki iletileri, mesajları anlama, e-posta oluşturma ve okuma ile sözcük oyunlarını oynama gibi etkinlikler yer almaktadır. Bireyin seviyesi ilerledikçe yaratıcı ürünler ortaya koymalarını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Özellikle fikir yazıları oluşturma, özgeçmiş hazırlama, ticari metinler oluşturma, rapor oluşturma ve sunma önemli çalışmalardır.

Tablo 9

Estonca ve Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Boyutu

Türkçe	Estonca
1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmekte, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmaktadır. 1-3. sınıflarda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmaktadır.	1. aşama öğrenci değerlendirme çalışmaları Sözlü dil kullanımı (konuşma ve dinleme) Okuma (okuma tekniği, metin anlama ve serbest okuma) Yazma (el yazısı, yazım ve yazılı metin oluşturma) çerçevesinde değerlendirilir.
1-3. sınıflarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmektedir.	2. ve 3. aşamadaki öğrenci çalışmaları Sözlü ve yazılı iletişim Metin okuma Metin oluşturma Metin yazma çerçevesinde değerlendirilir.
Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri sağlanmaktadır.	Literatür çalışması sonuçları Estonya dil çalışmalarından ayrı olarak değerlendirilir.
4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmektedir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır.	2. aşamadaki öğrenci değerlendirme ölçütleri Edebi eserlerin okunması ve sunumu Anlatım Metinlerin yorumlanması ve çözümlenmesi Edebi sembollerini anlama
Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmektedir.	Metin sunumu ve özgün metin oluşturma çerçevesinde ele alınır.
Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilerek kullanılmaktadır.	3. aşamadaki öğrenci değerlendirme ölçütleri Bağımsız okuma ve farklı anlatım biçimlerini kullanma Metnin yorumlanması, analizi ve kavranması Metin ve özgün eserlerin sunumu çerçevesinde ele alınır. Yazılı edebiyat ödevlerinde, öğretmen de imla hatalarını düzeltir, ancak değerlendirme esas olarak sunumun içeriğine dayanır. Orijinal kreasyonlar durumunda, estetik yönü tanımak için ekstra bir not kullanılabilir. Tutumlar hakkında geri bildirim sağlanır (örneğin, ilgi göstermek, önemi anlamak, değer vermek, dikkate almak) kabul edilen kurallara uyarak).

Türkçe Öğretim Programı yapı olarak tanıma aşamasından, sonuç aşamasına kadar süreç odaklı bir ölçme değerlendirmeyi benimsemiş olsa da öğretim programı içinde ve uygulamada sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına önem verildiği görülmektedir. Bu noktada sonuç odaklı madde hazırlama programda detaylı bir şekilde verilmiştir. Estoncada ise süreç odaklı bir değerlendirme programın temelinde yer almaktayken bölüm sonlarında ulaşılması gereken hedeflerin olması sonuç odaklı bir ölçme değerlendirmeyi barındırdığına işaretler. Bu noktada bireylerin orijinal eserler üretmeleri hedefi ve bunun değerlendirilmesi Estonca öğretimi için önemli bir konuma sahip olmaktadır. Estonca Öğretim Programı'nda ikinci aşamada "Edebi eserlerin okunması ve sunumu, Anlatım, Metinlerin yorumlanması ve çözümlenmesi, Edebi sembollerini anlama, Metin sunumu ve özgün metin oluşturma çerçevesinde ele alma" ölçütleridir. Üçüncü aşamada ise "Bağımsız okuma ve farklı anlatım biçimlerini kullanma, Metnin yorumlanması, analizi ve kavranması, Metin ve özgün eserlerin sunumu" değerlendirme ölçütleridir.

Programların Okuma-Anlama Kazanımları Boyutunda Karşılaştırılması

Okuma-anlama kazanımları boyutunda durum değerlendirildiğinde ise Estonca Öğretim Programı'nın çerçeve program şeklinde olmasından kaynaklı daha anlaşılır şekilde bireyde olması beklenen davranış hedefleri ortaya konulmaktadır. Bu davranış hedefleri sıkışık bir program içerisinde değil üçer yıllık periyotlara yayılmış ve kazanımlar belirlenmiştir. Estonca için 1-3. sınıf düzeyinde kazanımlar şu şekilde sıralanabilmektedir.

1. Metni yüksek sesle ve sessizce okuyarak anlar.
2. Metni doğru, açık ve uygun tonlamayla okur.
3. Yaşlarına uygun metinlerle talimatlara göre çalışır.
4. Okudukları metinlerle ilgili kısa soruları sözlü ve yazılı cevaplar.
5. Yazılı metinlerdeki soru, istek, emir ve yasak ifadelerini ayırt edebilir.
6. Hikâye, şiir, oyun, peri masalı, bilmece, atasözü, mektubu tanıyabilir.

7. Basit planları, tabloları, diyagramları ve haritaları okuyabilir.
8. Estonyalı ve yabancı yazarlara ait en az on kitabı okur ve okudukları kitaplar hakkında konuşabilir.
9. Bazı çocuk yazarlarını adlandırabilir.

Bu kazanımlar dikkatli bir şekilde incelendiğinde bireyde olması istenen davranışlar açık bir şekilde ifade edilmiştir. Örneğin ilk aşamada en az 10 kitap okumak ve bu kitaplar hakkında konuşmak bir zorunluluktur. Ayrıca bizim sorunlarımızdan birisi olan harita, tablo, grafik okuma Estonca' da ilk aşamada verilmektedir.

Türkçe Öğretim Programı ise nesnel kazanımlara yıllık bazlı odaklanmaktadır. Bu yıllık bazlı yapı aynı kazanımların tekrarına sebep olmakta ve içerik gelişimlerinin nasıl olacağı konusunda yol gösterici olmamaktadır. Örneğin "Okuma materyalindeki temel bölümleri tanıyın" kazanımı 1. sınıftan 3. sınıfa kadar tekrar etmektedir. Bu kazanım boyutunda nasıl bir gelişim sağlanacağı detaylı bir şekilde belirtilmemiştir. Bu durum bireylerin birbirinden farklı olan zihinsel gelişim süreçlerini de sınırlamaktadır.

Estonca Öğretim Programı'nın 2. aşaması ve bizim öğretim programımızın ortaokul kısmı için de benzer farklılık mevcuttur. Estonca Öğretim Programı 4-6. sınıf için metin alımı ve metin oluşturma basamaklarını tanımlamıştır.

Bu noktada metin alımı için;

1. Üzerinde çalışılan metin türlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilir.
2. Kendi ilgi alanlarında metinler okuyup anlar.
3. Metinleri karşılaştırabilir, metinler hakkında soru sorabilir, görüşlerini ifade edebilir ve onları özetleyebilir.
4. Metinlerden öğrendiği dilsel ve metinsel terimleri kullanır. Kazanımları uygulanmaktadır.

Metin Oluşturma için ise

1. Talimatlar yardımıyla metin oluşturmak için gerekli yazılı veya sözlü bilgiler bulur.
2. Kısa bir konuşma ve sunum hazırlar, sunar.
3. Sunum yazma ve hazırlamanın temel aşamalarını bilir.
4. Sözlü ve yazılı olarak metni yeniden anlatır, tanımlar ve tartışır.
5. Sözlü sunumlar yapar, izleyicilere hitap eder ve kısa bir sunum yapar.
6. Bir olaya ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını kibar, uygun bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak ifade eder.
7. Edinilen dilbilimsel ve metinsel terimleri hem metin oluştururken hem de ilişkilendirirken kullanabilir.

Kazanımlarına odaklanılmakta ve bireyin hem metinleri anlaması hem de yorumlayarak sonuçlara varması hedeflenmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda ise bireyin temelden öğrendiği varsayılan okuma stratejilerini kullanması beklenmektedir. Ayrıca belirlenen okuma metinleri ile bireyler sınırlandırılmaktadır. Bu durumda hedeflenen becerilerin gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. İlkokuldaki ile benzer bir şekilde süreç boyunca kazanımlar tekrar etmekte ve süreçte nasıl bir gelişimin beklendiği bildirilmemektedir.

Estonca Öğretim Programı 3. aşamasında bireyi metinlere karşı daha özgür bırakmaktadır. Ayrıca metinler üzerine odaklanmaktadır. Bireyin üst düzey zihinsel becerilerini destekleyecek eleştirel okuma, değerlendirme yapma, kendini ifade etme ve ürünü ortaya koyma çalışmalarına öncelik vermektedir. Türkçede böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Ayrıca bu düzeyde kendini hem yazılı hem de sözlü olarak ifade edebilmesi gerekliliği üzerine odaklanılmaktadır. Bu düzeydeki kazanımlar şu şekilde sıralanabilir (7-9. sınıf).

Metin alımı

Temel metin türlerini, temel özelliklerini ve kullanım seçeneklerini bilir; metin dünyasına yön verebilir.

Okul dışında ilgi alanlarına yönelik metinleri maksatlı ve eleştirel bir şekilde okur, dinler, anlar ve inceler.

Bir metnin ifade biçiminin kullanım alanına, türüne ve yazarına bağlı olduğunu bilir.

Kullanılan dilsel araçlar hakkında mecazi olarak sonuçlar çıkarabilir.

Bir metin ile onu destekleyen bir tablo, resim veya ses arasında bağlantı kurabilir.

Metinlere yazılı ve sözlü olarak uygun bir biçimde cevap verebilir, metinleri karşılaştırabilir ve bir metinde anlamadıklarını gösterir, soru sorar, metni özetler, metin hakkında yorum yapabilir, fikirlerini ifade edebilir, itirazda bulunabilir.

Edinilen dilbilimsel ve metinsel terimleri hem metin oluştururken hem de ilişkilendirirken kullanabilir.

Metin Oluşturma

Bir kitaplıkta ve çevrim içi metin oluşturmak için gerekli bilgiler bulur, referanslarını seçip kaynakları eleştirel olarak ele alır ve bunlara uygun biçimde atıfta bulunur.

Yazma ve sunum için hazırlık sürecini bilir.

Sözlü sunum yapabilir (izleyiciyi selamlayabilir, hitap edebilir ve kısa bir konuşma yapabilir).

Farklı metin türlerini metinleri doğru bir şekilde hazırlar (özetler, denemeler, yorumlar, görüşler, özgeçmişler, uygulamalar ve ifadeler), kasıtlı olarak yazabilir ve sözlü olarak sunabilir.

Yazılarını ve sunumlarını etkinliğin amacına bağlar veya sahip oldukları metinleri uygun doğruluk ve uzunlukta ve kaynağa atıfta bulunarak harekete geçirir ve okunup duyulmasına aracılık eder.

Bir olaya ilişkin görüşlerini ve bakış açılarını kibar, uygun bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak ifade eder.

Edinilen dilbilimsel ve metinsel terimleri hem metin oluştururken hem de ilişkilendirirken kullanabilir.

Öğretim Programlarının Edebiyat Yaklaşımları Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat, Estonca Öğretim Programı'nda yer alan ayrı bir disiplindir. Edebiyat öğretimi ile öğrencilerin kazanmaları gereken beceriler programda şu şekilde hedeflenmiştir:

Öğrencilerin yaşlarına uygun kurguyu okumak, okuma becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirir.

Edebiyatı ulusal kültürlerinin önemli bir parçası olarak değerlendirir, farklı insanların kültürlerini ve literatürünü tanıır.

Sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etme, mecazi edebi dili anlama, kelime dağarcığını geliştirme becerilerini edinirler.

Yaratıcı çalışmaya karşı saygılı bir tutum sergiler ve yaratıcı yetenek kazanırlar.

Estetik ve etik tutumlarını edebiyat yardımıyla şekillendirirler.

Duygusal dünyalarını ve ufuklarını geliştirir, hayatlarını etkileyen tercih ve kararların sorumluluğunu üstlenirler.

Fikirlerini ifade eder, düşüncelerini düzenlerler.

Farklı bilgi kaynaklarını bilinçli olarak değerlendirip ve kullanırlar.

Kişisel değerler, beklentiler, planlar ile sosyal gelişmeler arasında ilişki kurabilirler.

Temel eğitimde edebiyat çalışmaları esas olarak kurgu okuma ve yorumlama üzerinedir. Öğrencilerden temel eğitimin ikinci basamağında (4-6. Sınıf) "okuma, tekrar anlatmak, metin yorumlama, çözümlenme ve anlama (metni bir bütün olarak kavrama, figüratif düşünme ve dil kullanımını anlama), metin sunumu ve özgün oluşturma (presenting, yaratıcı iş)" başlıklarında kazanımları edinmeleri beklenmektedir. Yorumlama ve sentez yeteneğini, işlevsel okuryazarlığı geliştirmek için öğrenciler tarafından farklı metin türlerinin özgün şekilde oluşturulması ve sunumu yapılmaktadır. Edebi eserleri anlamak ve tartışmak için öğrencilerin yazarın kültürel ve tarihi geçmişi üzerinde de durulmaktadır. Yalnız edebi terimleri öğretmek öğrencilerin ilgilerini dağıtabileceği için metinler üzerinde yorumlamaya daha çok önem verilmektedir. Estonya ve dünya edebiyatına ait drama, şiir, nesir, güncel edebiyat, öğrencilerin kökenleri ve kültürel bağlantılarını canlı tutmak için folklor materyalleri, bilgilendirici metinleri içeren edebiyat, yazarlar ve kültürel açıdan önemli kişilerden oluşan metinler gibi içerikler edebiyat eğitiminde öğrenciler tarafından okunur. Okuma listesinde öğretmen her temada en az dört tamamlanmış eser seçer ve eserlerin seçimini öğrencilerin tercihlerine dayandırabilir. Farklı türlerde en az sekiz yüksek kaliteli edebiyat eseri okumaları gerekmektedir. Edebiyat eğitimi başta Estonya olmak üzere tiyatro, film, güzel sanatlar gibi hemen hemen her alanla bağlantılıdır. İncelenecek çalışmaların önerilen listesi ise programda şu şekilde verilmiştir:

Veskiratta Madis veya HarrJõgisalu'nun yanında yer alan Vennikese ja tema sõprade; Aino Pervik tarafından yazılan Arabella, Mererõõvilitõtar; Jaan Kross tarafından Mardileib ; Viimane valgesulg Jaan tarafından Rannap; Kalevipoeg veya Roostevaba MOOK Eno Raud ile; Erich Kästner tarafından Veel üks Lotte ; Timm Thaler ehk Müüdüd NAER James Krüss tarafından; Astrid Lindgren tarafından Vennad Lõvisüdated veya Rõõvilitõtar Ronja ; Pal-tånava Ferenc Molnar tarafından Poisid ; Christine Nõstlinger tarafından yazılan Vahetuslaps ; JK Rowling tarafından hazırlanan Harry Potter ve Tarkade kivi JRR Tolkien tarafından Kääbik ; Tom Sawyer Mark Twain.

Bunların dışında halkbilim metinleri başlığında; türküler (iş şarkıları, akıllılık ve aptallık şarkıları), sihirli tekerlemeler ve büyüler, Kalevala hikâyeleri, hayvan ve mucize masalları, etimolojik ve açıklayıcı halk efsaneleri, devlerle ilgili halk efsaneleri ve kahraman (Kalevipoeg ve Suur Toll), İncil hikâyeleri ve farklı insanların mitleri, atasözleri ve bilgelik, öğrenme ve çalışma hakkında metinler, folklor metinleri ve yerel kökenli efsaneler verilmiştir.

Daha ayrıntılı olarak ele alınacak yazarlar başlığında ise; Friedrich Robert Faehmann, Harri Jõgisalu'nun hayatı, edebi faaliyetler ve yaratıcı eserlerine ilişkin içgörüler, Andrus Kivirähk, Friedrich Reinhold Kreutzwald, Astrid Lindgren, Leelo Tungal ve yerel olarak önemli yazarlar alınmıştır.

Temel eğitimin üçüncü aşamasında (7-9. Sınıf) öğrenciler edebiyat dersinde "okuma ve tekrar okuma, metin yorumlama, çözümlenme ve anlama (bir eserin anlaşılmasını destekleyen faaliyetler, çalışmayı/ hikâyeyi bir bütün olarak anlama, figüratif düşünme ve dil kullanımını anlama, bir yazıyı anlamak için gerekli olan meta dili bilmek), sunum ve

yaratıcı çalışma (sunum, yaratıcı iş)” başlıklarında yer alan kazanımları edinmektedirler. Her bir beceri ayrıntılı olarak kazanımlarla açıklanmıştır. Eğitimin bu basamağında öğrencilerin okuma becerisinde sahip olması gereken kazanımlardan biri de “yaşlarına uygun on iki yüksek kaliteli eseri okumaları”dır. Dikkat çeken önemli bir husus ise okumadan başlayarak metinlerin yorumlanması ve sunumuna kadar karakter incelemelerine ayrıntılı olarak değinmeleridir. Hikâyeyi bir bütün olarak anlama için verilen açıklamalar; karakterlerin biyolojik, sosyal, psikolojik yönleri, karakterleri değiştirme, değiştirme sırasında karakterlerde oluşan değişimleri belirleme, basit ve karmaşık karakterler, karakterlerin kendisiyle, çevresiyle ilişkisi, karakterlerin iç çatışmalarını anlama, karakterler arasındaki çatışmaların incelenmesi, karakterlerin hareket motifleri ve davranışlarının analizi, karakter grupları arasındaki çatışma ve tonlaması, farklı eserlerin karakterlerini karşılaştırma, edebi karakterler ve özellikleri, metindeki karakter tipleri şeklinde verilmiştir. Metinler programdaki temalara uygun olarak seçilmektedir. Bu aşamada incelenecek çalışmaların önerilen listesi: Eduard Bornhöhe tarafından Tasuja veya Vürst Gabriel ehk Pirita kloostri Viimsed päevad; Oskar Luts tarafından Kevade; Sass Henno tarafından Mina olin siin; Ağustos Kitzberg tarafından Libahunt; Albert Kivikas tarafından yazılan Nimed marmortahvil; Andrus Kivirähk tarafından Rehepapp; Säärane mülk Lydia Koidula ile; Jaan Kross'un Väike Vipper; Mängult on Diana Leesalu tarafından Päriselt; Kuues sörm veya Helga Nõu'nun başka bir romanı; Haldjatants tarafından Katrin Reimus; Kõrboja Anton Hansen Tammsaare tarafından Peremees; Kuidas, Ann? veya Mis teha, Ann? veya Mis sinuga juhtus, Ann? Aidi Vallik tarafından; Pisuhänd, Eduard Vilde; Paulo Coelho'dan Alkeemik; Kärbeste William Golding tarafından jumal; Loomade Çiftliği George Orwell tarafından; A. de Saint-Exupéry'nin Väike baskıları; kendi seçtiği bir roman Terry Pratchett tarafından; Agatha Christie veya Arthur Conan Doyle'un kendi seçtiği bir romanı; kendi tercih ettiği bir travelogue; kendi seçtiği en az bir yeni nesir çalışması ve bir şiir koleksiyonu, her okul yılında kendi seçtiği yerel yazar tarafından en az bir düzyazı veya şiir çalışması olarak verilmiştir.

Halk bilimi metinleri başlığında; halk efsaneleri ve farklı türde masallar, yer, tarih ve halk efsaneleri, Kaval Masalları, Karıncalar ve Vanapagan, halk şarkıları (dostluk ve düşmanlarla ilgili şarkılar, bilmece şarkıları, düğün ve aşk, yüceltme ve parodi şarkıları ve yıldönümleri, oyunlar ve drama unsurları içeren şarkılar), halk şakaları ve fıkralar, İncil hikâyeleri ve yıldönümleri ve adetlerle ilgili farklı insanların mitleri, atasözleri ve dostluk üzerine sözler, Estonya halk bilmeceleri, folklor metinleri ve yerel kökenli efsaneler belirtilmiştir.

Daha ayrıntılı olarak ele alınacak yazarlar olarak Fred Jüssi, Lydia Koidula, Juhan Liiv, Viivi Luik, Oskar Luts, Lennart Meri, Jüri Parijõgi, Kristjan Jaak Peterson, Hando Runnel, Anton Hansen Tammsaare, Mare Under ve yerel olarak önemli yazarlar ele alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında Türkçe ve Estonca Öğretim Programları incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuştur. Türkiye ve Estonya eğitim sistemleri genel yapıları ve işleyişleri açısından farklıdır. Bu farklılık bireylerin eğitim sistemine girişinden süreç içerisindeki gelişimine kadar birçok aşamada değişik öğrenmeleri ve toplum hayatına uyum basamaklarını içermektedir. Türk eğitim sistemi dörder yıllık periyotlarla öğrencinin basamaklar arası geçişini takip ederken Estonya'da bu sitem üçer yıllıktır. Ayrıca Türk eğitim sisteminde öğretim programları yıllık olarak planlanmakta ve detaylı kazanım içerikleri sunulmaktadır. Estonya'da ise bu durum çerçeve programlarla yapılmaktadır. Bu noktada elde edilecek en önemli çıktı, süre ve programlar arasındaki ilişkidir. Her iki öğretim programı süreç odaklı bir tasarım sunsa da sonuç odaklı kontrol çizelgeleri içermektedir. Fakat Türkçede sistemin çok fazla kazanımla takip edilmeye çalışılması beceri gelişimi için yeterli kazanımları sağlayamamaktayken Estoncada üçer yıllık periyot boyunca bireyin beceri gelişimi öğretmenin ve okul idarelerinin takibine ve inisiyatifine bırakılmaktadır. Estonya'da tüm öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olması ve alan uzmanlıklarını sürekli geliştirmeleri sistemin çalışmasını olumlu bir şekilde etkilemektedir. Karadağ (2012) yaptığı çalışmada Türkçe Öğretim Programlarının öğrenim alanlarına yönelik becerilerin yeterince kazanımlaştırılmadığı ve bazı kazanımların genel bazılarının da detay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirkan Bal (2019) yaptığı çalışmada ise program dâhilinde verilen kazanımların dışında öğretim programında olmayan birçok kazanımın da verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Estonya'da dersler “Dil ve Edebiyat Eğitimi” şeklinde bir bütün olarak ele alınmaktayken Türkçede edebiyat sadece ders içerisinde ve sezdirme yoluyla gerçekleştirilmektedir. Beceri bakımından benzer olmaları dilin genel yapısından kaynaklanmaktadır. Fakat seviyelere göre becerilere verilen önem değişmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda kazanım sayılarının önceki programlara göre azalmasıyla uygulaması kolaylaşırken becerilerin kazanılması boyutunda öğretmene rol düşmektedir (Susar Kırmızı & Yurdakal, 2019). Estonca Öğretim Programı'nın özellikle 2. ve 3. aşamada bireyin kendi metinlerini oluşturmasına odaklanması bireyleri edebi boyutta ve kendini ifade edebilmede etkili kılmaktadır.

Türkçe ve Estonca dil öğretim programları yeterlilikler boyutunda AB yeterlilikler politikasına dayanmaktayken ülkeler ihtiyaçlarına göre odak alanlarını değiştirmektedir. Estonca Öğretim Programı'nın öz farkındalık üzerine kurgulanması bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerine ve sınırlarını belirlemelerine öncelik vermektedir (Tütlys & Aarna, 2017). Böylelikle kendilerini geliştirmeleri olanağı sunulmaktadır. Bizim ülkemizde ise dil yeterlikleri ve inisiyatif alma becerileri önceliklidir. Bu noktada öz farkındalığın gelişmesi bireyin her alanda gelişimine katkıda bulunmaktadır. Öz farkındalık sadece belirli bir kademedeki değil küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır.

Öğretim amaçları açısından her iki ülkenin durumları benzerdir. Disiplinler arası boyutta Türkiye'de çalışmalar 2005 Öğretim Programı'nda detaylandırılmıştır. Sonraki öğretim programlarında ise daha genel ifadelerle ilişkiler kurulması hedeflenmektedir (Demir, 2017). Estonca'da ise tüm disiplinlerle ilişkiler detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

Bireyleri tüm disiplinlerde Estonca'yı hem yazı hem de sunu dili olarak doğru kullanmayı gerekli kılmakla beraber, bilimsel poster ve makale hazırlanması görevleri verilmektedir (Kikkull, 2018).

Temalar boyutunda ise Türkçenin her sınıf düzeyinde uygulanan zorunlu temaların yanında birçok farklı temayı içermesi konuların fazlaca bölünmesine sebep olmaktadır. Estonca ise temel sekiz temanın üzerine odaklanmaktadır. Böylelikle her sınıf düzeyinde her konuya odaklanacak bir sistem sunmaktadır. Bu durum tüm disiplinlerle ilişki sunmaktadır.

Türkçe ve Estonca Öğretim Programları benzer metin türleri içermektedir. Fakat odak noktaları çok farklıdır. Estonca uluslararası edebiyat ürünleri ile bireyleri karşı karşıya bırakmaktadır. Ayrıca günlük yaşam becerilerine odaklanmaktadır. Bireylerin ilk düzeyden itibaren davetiyeleri, tebrikleri, tv rehberlerini, iş talimatlarını, trafik işaretlerini, şemaları, haritaları, tabloları, dergileri ve gazeteleri, mesajları, kuralları, medya metinlerini ve e-postaları okuyup anlamaları için içerikler barındırmaktadır. Türkçede ise her temada standartlaştırılmış şekilde 3 okuma ve 1 dinleme metni yer almakla birlikte iki hikâye edici, bir bilgilendirici ve bir şiir yer almaktadır (İltar & Açık, 2019). Bireyleri günlük yaşam için okumaya gerekli içeriği sağlamamaktadır.

Ölçme boyutunda durum ise Estonca'da süreç takibine dayanan bir ölçmeyi içermektedir. Bireylerin her aşamanın sonunda elde etmesi gereken beceriler açık bir şekilde ifade edilmektedir. Özellikle bireyin metni okuması, yorumlaması ve özgün eserler sunması Estoncanın işlevsel kullanılmasında etkili olmaktadır. Bu noktada bireylerin gelişimi süreç odaklı olarak takip edilmektedir. Bunun yanında aşamaların sonunda da belirli yeterliliklerin olması şartı sürecin sonunda sonucunda önemli olduğunun bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçede ise süreç odaklı değerlendirme 2005 Öğretim Programı ile sistemimize dâhil olmuştur (Arslan, 2009). 2018 ve 2019 Öğretim Programları ise daha çok sonuç odaklı bir yaklaşıma odaklanmıştır. 2019 Öğretim Programında ise yazılı sınavlarda olması gereken özellikler detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bu noktada sonuç odaklı bir değerlendirmenin hedeflendiği belirlenmiştir (Arslan & Engin, 2019; Avan, Akbaş & Gülgün, 2019).

Estonca Öğretim Programı'nın en önemli farklarından birisi ise fiziki öğretim koşulları içinde bazı kurallar içermesidir. Bu noktada öğrencilerin sınıf içinde hareketli olmasını isteyen bir anlayış mevcuttur ve kütüphane ziyaretleri önemli bir yere sahiptir. Türkçe Öğretim Programı ise akıllı tahtanın birçok açıdan bireylere yeteceğini ve kullanılmasında gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okuma anlama kazanımları boyutunda durum incelendiğinde ise bizim birçok kazanımımız Estonca Öğretim Programı'nda birleştirilerek ele alınmıştır. Ayrıca edebi bölümün önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Edebiyat dersi de okuma anlama kazanımlarını desteklemektedir. Küçük yaştan itibaren bireyi edebi eserlerle karşı karşıya getiren bir sistem olması Estonca Öğretim Programı'nı Türkçeden farklı kılmaktadır. Metni bir bütün olarak kavrama, figüratif düşünme ve dil kullanımını anlama kazanımları bireylerin gelişiminde etkili olmaktadır. Öz farkındalık becerisini temel alan bir yapıda bireyin kitapları kendi seçtiği ve aynı dönem içinde sekiz yüksek kaliteli edebi eseri okumaları gerekmektedir.

Sonuç olarak Estonca Öğretim Programı çerçeve bir program olmasına rağmen detaylı bir yapıya sahiptir ve bireylerin çok fazla edebi eserle karşı karşıya gelmeleri gerektiği kurgusundadır. Ayrıca bireylere okumanın bir mecburiyet değil gereklilik olduğu küçük yaşlardan itibaren verilmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler daha iyi bir eğitim için Türkçe adına alınabilecek öneriler olabilir.

Edebi eserlere daha çok yer verilmelidir. Öğrencilere her yıl için okuması gereken kitaplar listelenmeli ve takibinin yapılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin kütüphaneleri işlevsel olarak ve süreklilik gösterecek şekilde kullanması sağlanmalı ve öğrenciler bu konuda teşvik edilmelidir.

Bireylerin kendini ifade edebileceği bir ortam sağlanmalı ve günlük dil becerilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Bu noktada e-posta hazırlamadan, özgeçmiş, harita ve pano okumadan talimat çizelgelerini anlamaya kadar görevler verilmelidir.

Metinleri okurken detaylı analiz yapabilme konusunda öğrenciler eğitilmelidir. Karakter analizleri, olay, yer ve kurgu analizleri yapılmalıdır.

Bireylerin bilimsel temelleri olan metinler oluşturmaları sağlanmalı ve öğrenciler metin yazmaları için teşvik edilmelidirler.

Kaynakça

Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 13(1).

Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.

Avan, Ç., Akbaş, V., & Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumları: Kastamonu Örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 20-31.

- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Demir, E. (2017). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Demirhan Bal, F.(2019). 2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımları ile 1. Sınıf Türkçe ders Kitabı Etkinliklerinin İncelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 55-64
- Erss, M., Kalmus, V., & Autio, H. T. (2016). Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609.
- Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı. (2014, 8 29). National Curriculum for Basic Schools. Tallinn, Estonya.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güzel, A., & Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ
- İltar, L., & Açıık, F. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2).
- Karadağ, Ö . (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (6, 7, 8. Sınıflar) Eleştirel Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1) , 97-110.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Käspera, M., Uibub, K., & Mikik, J. (2018). Language Teaching Strategies' Impact on Third-Grade Students' Reading Outcomes and Reading Interest. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 601-610.
- Kılıç, A. (2002). Bir metni farklı bir şekilde işlemenin anlama düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123).
- Kikkull, A. (2018). Didactic Principles in Estonian Craft and their Function in Interdisciplinary Integration. In *The Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality (REEP)* (Vol. 11, pp. 288-295).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). Türkçe Öğretim Programı, Ankara, Türkiye.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- OECD. (2019). OECD. PISA: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/report.aspx> adresinden alındı. Erişim: 23.04.2020
- Onan, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (107-130 ss). Ankara; Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Susar Kırmızı, F., & Yurdakal, İ., H., (2019) Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB.
- Tütlys, V., & Aarna, O. (2017). Competence-based approach in the education reforms of Lithuania and Estonia. In *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 381-406). Springer, Cham.