



NORVEÇ VE TÜRKİYE’DEKİ ANA DİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK ANALİZ EDİLMESİ

Havva YAMAN*

Abdullah DAĞTAŞ**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Norveç’teki 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarını, “hedefler/genel amaçlar”, “genel yaklaşım”, temel konu alanları/öğrenme alanları”, “temel beceriler”, “yeterlilik hedefleri/kazanımlar” ile “ölçme ve değerlendirme” başlıkları altında karşılaştırmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Araştırmada, hâlihazırda kullanılmakta olan ana dili öğretim programlarının tümü incelendiğinden örneklem alınmamış, evren üzerinden çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, belgesel tarama yönteminin içerik çözümlemesi türüyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 1-10. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarının benzer ve farklı yanlarının neler olduğu ortaya koyulmuş, bunlar değerlendirilmiş ve Türkiye’deki ana dili öğretim programları açısından faydalı olabilecek noktalara dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, Türkçe eğitimi, ana dili, ana dili öğretim programları.

* Doç.Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hyaman@sakarya.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, abduhdahtas@hotmail.com

COMPARABLE ANALYZING OF MOTHER TONGUE TEACHING CURRICULUMS IN NORWAY AND TURKEY

Abstract

The objective of this research is to compare 1-13th Classes Norwegian Subject Curriculum (2010) in Norway and 1-5th Classes (2009) and 6-8th Classes (2006) Turkish Lesson Teaching Curriculums in Turkey under headings of "objectives/general purposes", "overall approach", "basic subject areas"/learning areas", "basic skills", "competency targets/achievements" and "assessment and evaluation". Research has been designed according to case study format among qualitative research formats. 1-13th Classes Norwegian Subject Curriculum (2010) and 1-5th Classes (2009) and 6-8th Classes (2006) Turkish Lesson Teaching Curriculums constituted the population of the research. Because all currently used mother tongue teaching curriculums have been examined in this research, no sampling is performed, study is executed over population. Data of the research is collected and analyzed by content analysis type among documentary scanning methods. In consequence of the research, similar and different aspects of 1-13th Classes Norwegian Subject Curriculum (2010) and 1-5th Classes (2009) and 6-8th Classes (2006) Turkish Lesson Teaching Curriculums have been set forth, evaluated and points to be utilized in terms of mother tongue teaching curriculums, in Turkey, are tried to arouse attention.

Keywords: Comparative education, Turkish education, mother tongue, mother tongue teaching curriculums.

1. GİRİŞ

Eğitim programı, "Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (Demirel, 2007: 4; aktaran Acar, 2011: 7) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim programı ise "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 bütündür" (Özbay, 2011: 15). Ana dili öğretim programı da kazanımlar, içerik, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, ölçme ve değerlendirme unsurları aracılığıyla ana dilinin okullarda nasıl

öğretileceğini gösteren programdır. Okullarda yapılan ana dili öğretimini, plânlı ve sistematik hâle getiren ana dili öğretim programlarıdır.

Anadili dersi, bütün derslerin merkezinde yer alan temel derstir. Öğrenciler yabancı dil dersi dâhil bütün derslerin öğrenme süreçlerinde ana dillerini kullanmaktadır. Aynı zamanda günlük hayatlarında karşılaştıkları diğer insanlarla anadilleri aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Hem okulda hem de günlük hayatta öğrencilerin başarılı olmaları, anadillerini doğru ve düzgün bir şekilde kullanmalarından geçmektedir. Ana dili öğretiminin bir program eşliğinde, sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi de öğrencilerin ana dillerini bu şekilde kullanabilmelerine katkıda bulunacaktır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, iki ülke arasındaki eğitimle ilgili benzerlik ve farklılıkların incelendiği bir araştırma alanıdır (Thomas, 1998). Bu araştırma alanı içerisindeki unsurlardan birini, farklı ülkelerin ana dili öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi oluşturmaktadır. Hartmann (1995) dünyada ana dili eğitimi üzerine yapılan karşılaştırmalı araştırmaların iki akım doğrultusunda yapıldığını ifade etmektedir. Bu akımlardan ilki, nicel metotların daha fazla kullanıldığı, daha büyük örneklem gruplarının işe koşulduğu ve uluslararası alanda mutabık olunan hipotezlerin test edilmeye çalışıldığı bir akımdır. Mesela Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu'sunun yaptığı çalışmalar bunlardan biridir. Diğer akım ise antropolojik-nitel metotların daha fazla kullanıldığı akımdır. Bu akıma da Uluslararası Ana Dili Eğitim Ağı'nın çalışmaları örnek verilebilir.

Bununla birlikte Hartman (1995), ana dili eğitimi üzerine farklı görüşlerin bulunduğunu; ancak bu farklı görüşler arasındaki ortak noktanın ana dili öğretiminin bir fen, matematik ile yabancı dil öğretimindeki metot, başarı, yapı ve araçlar gibi birebir karşılaştırılamayacağını dile getirmektedir. Her ülkenin kendi ana dili ve bu ana dilinin dayandığı tarihî ve kültürel temeller farklı olduğundan

Ülkelerin ana dili eğitimlerinin birbirleriyle her yönden karşılaştırlanamaması da aslında normal bir durumdur. Ancak bu durumu akılda tutarak bu konuda yapılan karşılaştırmalı araştırmalar, az veya çok faydalı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Mesela Avrupa Kültür ve işbirliği Birimi aracılığıyla Julia Marshall (1972) tarafından Türkiye'nin de içinde bulunduğu konseye ye yirmi ülkenin ana dili ğretim programlarının incelendiği bir araştırmada, dil çeşitliliğine rağmen ana dili ğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların temelde aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Külebi, 1994; aktaran Yaman ve Demirtaş, 2013: 2). Onun için farklı ülkelerin ana dili eğitimi üzerine karşılaştırmalı araştırmalar yapmak, ana dili eğitiminde ortak olabilecek noktalarda, işe yarar sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır.

1.1. Norveç ve Türkiye'deki Ana Dili ğretim Programları

Kuzey Avrupa'da İskandinav Yarımadası'nın batısında bulunan Norveç, resmi adıyla Norveç Krallığı, Avrupa ortalamasının üstünde hayat standardına ve ekonomik gelişmişliğine sahip olan, bu yüzden Avrupa Birliği'ne girmek istemeyen bir ülkedir (URL1). Ekonomik yönden böyle bir ileri gelişmişlik düzeyine sahip olan Norveç'te, 2006 sonbaharında Bilgi Terfisi (The National Curriculum for the Knowledge Promotion) isimli bir okul reformu yapılmıştır (Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2007). Bu reform, ilkokul birinci sınıf ile ortaöğretim alt kademe arasındaki 10 yıllık eğitim ve ğretim süreci üzerine yapılan son reformdur. Reformun amacı, bilgi toplumuna bütün öğrencilerin etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak temel becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olmaktır (lkelerin Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Raporu, 2013).

Norveç'te zorunlu ilköğretim ve ortaöğretim alt kademe 10 yıl devam eder ve çocuklar, okula 6 yaşında başlar. Zorunlu eğitim iki ana gruba ayrılır: ilköğretim 1-7. sınıflar (6-12 yaş arası) ve ortaöğretim alt kademe 8-10. sınıflar (13-16 yaş

arası). İlköğretim ve ortaöğretim alt kademe eğitimi, eşitlik ilkesine dayanır ve aynı Ulusal Müfredat'a dayalı bir okul sisteminde, bütün öğrenciler eğitim görürler (Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2007). İlköğretim ve ortaöğretim arasında da resmî bir ayırım söz konusu değildir. Bazı okullar hem ilköğretim hem de ortaöğretim alt kademe eğitimi yapmakta iken bazı okullar sadece ilköğretim veya ortaöğretim alt kademe eğitimi yapmaktadır (UNESCO Uluslararası Eğitim Masası, 2010/2011).

Norveç eğitim sisteminde yürürlükte olan Ulusal Program, beş bölümden oluşmaktadır (Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2007): (1) Çekirdek Program (Core Curriculum), (2) Kalite Çerçevesi (The Quality Framework), (3) Ders Programı (Subject Curricula), (4) Her Dersin Öğretimi İçin Öğretim Saatlerinin Dağıtımı (Distribution of Teaching Hours per Subject) ve (5) Bireysel Değerlendirme (Individual Assessment).

Ulusal Program'ın Ders Programı bölümünde ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar her bir dersin öğretim programı bulunmaktadır. Bu programlarda her bir dersin öğretim hedefleri, temel konu alanları, temel becerileri, öğretim saatleri, yeterlilik hedefleri ve kısmen de olsa öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) da bu bölümlerden oluşmaktadır.

Türkiye'de ise Tanzimat dönemine kadar eğitim konusu olmayan Tanzimat ve sonrası, özellikle Cumhuriyet dönemi içinde önemli ilerlemelerin görüldüğü anadili öğretiminde (Göğüş, 1983), günümüze kadar farklı anadili öğretim programları hazırlanmıştır. Bu programlardan sonuncusu, 2005 yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Bu programda, 20. asrın sonlarına doğru eğitim alanındaki sorunların çözülmesi amacıyla beyinle ilgili araştırmalara odaklanılarak zihinsel becerilerin merkeze alındığı yapılandırıcılık yaklaşımının benimsendiği ifade edilmektedir (Güneş, 2007).

Bu programlardan 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (2009) Giriş, Kazanımlar ve Program Kılavuzu olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı ise Giriş, 6, 7 ve 8. Sınıf Kazanımlar-Etkinlik Örnekleri-Açıklamalar, Programla İlgili Açıklamalar ve Ekler olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; Türkiye'deki ana dili öğretim programları ile yabancı ülkelerin ana dili öğretim programlarını karşılaştıran farklı çalışmaların (Yaman ve Göçen, 2014; Erdoğan ve Gök, 2011; Erdem, 2007) bulunduğu görülmüştür. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki 1-5. ve 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programları (2009, 2006) ile Norveç'teki 1-13. sınıflar Norveççe Ders Programı'nı (2010) "hedefler/genel amaçlar", "genel yaklaşım", "temel konu alanları/öğrenme alanları", "temel beceriler", "yeterlilik hedefleri/kazanımlar" ile "ölçme ve değerlendirme" başlıkları açısından karşılaştırmaktır. Norveç gibi ekonomik yönden gelişmiş bir ülkenin ana dili öğretim programıyla ekonomik yönden gelişmekte olan Türkiye'deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması, her iki ülke programlarında ana dili öğretiminin hangi esaslar üzerine kurulduğunu, farklı ve benzer yönlerinin neler olduğunu ortaya koyacak ve Türkiye'de ana dili öğretim programları hazırlanırken faydalı olabilecek noktaların görülmesini sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. "Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir... amaç belirli bir durumlara ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77).

2.3. Uygulama Süreci

Araştırmada, hâlihazırda kullanılmakta olan ana dili öğretim programlarının tümü incelendiğinden örneklem alınmamış, evren üzerinde çalışılmıştır. Üzerinde çalışan bu evren, Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı’nın 24 Haziran 2010 tarihinde çıkardığı yönetmelik sonucu 1 Ağustos 2010 tarihinden itibaren kullanılmaya başlanan 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarından oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri, “belirli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini” (Karasar, 2012: 183) kapsayan belgesel tarama yönteminin türlerinden biri olan içerik çözümlemesiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. “İçerik çözümlemesi, belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır” (Karasar, 2012: 184). Fakat bu araştırmada, içerik çözümleme tekniğinin sayısallaştırma özelliği kullanılmamış, elde edilen veriler karşılaştırılarak bunlar üzerinden yorumlama yoluna gidilmiştir. “Araştırmalarda, “yorum”un esas olduğu, veri toplamanın yorum için olduğu düşünülürse, belgesel tarama ile de özgün araştırmaların yapılabileceği kabul edilmelidir” (Karasar, 2012: 184).

Ayrıca her iki ülke programları karşılaştırılırken 1-13. sınıflar Norveççe Ders Programı’ndaki (2010) ilköğretim ve ortaöğretim alt kademeyle- ilköğretim ve ortaokul- ilgili veriler analiz edilmiş, ortaöğretim üst kademeyle -lise- ilgili veriler, bu araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) Hedefler ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Genel Amaçlar

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nın (2010) başında, Norveççe dersinin hedefleri, açıklamalı olarak anlatılmaktadır. Bu açıklamaların bir kısmında değinilenlerden bazıları şunlardır:

Tablo 1. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) Hedefler

1. Norveççe, kişilik gelişimi, eğitim, iletişim ve kültürü anlamada önemli bir okul dersidir. Başkalarına ait metinler ile karşılaştıklarında ve kendi ürettikleri metinler ile çalışırken Norveççeyi etkin bir şekilde kullanarak çocuklar ve gençler, toplumsal hayatı ve kültürü tanımaya başlarlar.
2. İlkokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar Norveççeyi öğrenmenin asıl amacı, öğrencilerde hayat boyu öğrenme, etkin toplumsal katılım, diğer kültürlerle saygı gösterme ve kimlik gelişiminin temeli olarak kendi kültürlerinde bir inanç oluşturmak ve öğrencilerin dillerine güvenmelerini sağlamaktır.
3. Norveç'te üç resmî dil vardır: Bokmål (Kitabî Norveççe), Nynorsk (Resmî Norveççe) ve Sami dili. Ek olarak Norveççeden başka birçok lehçe, sosyolekt ve diğer diller vardır. Norveç dili ve kültürü, Norveç'e komşu İskandinav dilleri, Norveç'teki diğer azınlık dilleri ve İngilizcenin etkilerinin olduğu bir etkileşim sürecinde ortaya çıkan uluslararasılaşma ve kültürel çeşitlilik ile karakterize edilen bir ortamda gelişmektedir. Bu dilsel ve kültürel çeşitlilik ortamında, öğrenciler ve gençler dil yeterliklerini geliştirirler.
4. Norveççe dersi sözlü, yazılı ve ses ile görüntünün etkileşim içerisinde olduğu birçok karma metni, dil öğretim sürecine dâhil etmektedir. Norveççe Ders Programı, bu metin türlerini içerisine alan genişletilmiş bir metin kavramına dayanır.

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nda (2010) verilen bu hedefler, Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Öğretim Programlarındaki Türkçe dersinin Genel Amaçlarına karşılık gelmektedir. Türkiye'deki programlarda yer alan Türkçe dersinin Genel Amaçları şunlardır:

Tablo 2. Türkiye'deki Programlarda Yer Alan Türkçe Dersinin Genel Amaçları

1-5. Sınıflar (2009)	6-8. Sınıflar (2006)
Öğrencilerin;	Öğrencilerin;
"1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini	"1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri

<p>geliştirmek, 2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak, 3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek, 4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek, 5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek, 6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek, 7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek, 8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek, 9. Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak, 10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak, 11. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek, 12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak, 13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır” (MEB, 2009: 12).</p>	<p>olduğunu benimsemeleri, 2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri, 3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, 4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, 5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları, 6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, 7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri, 8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları, 9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, 10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, 11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 4).</p>
--	--

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nın (2010) başında verilen Norveççe dersinin hedefleriyle Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Türkçe dersinin genel amaçları karşılaştırıldığında, her iki ülke programlarındaki bu bölümlerin bir ana dilinin kullanıcılarında görülmek istenen birçok bilgi ve beceri noktasında benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Ana dili öğretimiyle öğrencilerin ana dillerini bir

beceri olarak edinmelerini, bu becerilerinin gelişmesinde etkili olan diğer dil becerilerini geliştirmelerini, okuma ve yazmada alışkanlık kazanmalarını, ana dilleri aracılığıyla kendi kültürlerini ve diğer kültürleri tanımalarını, kendi kültürleri ile diğer kültürlerdeki değerleri bilmelerini sağlama bu benzerliklerden bazılarıdır.

Bu benzerliklerin dışında, her iki ülke programlarının bu bölümleri arasında belirgin farklılıkların bulunduğu noktalar vardır: Bu noktalardan birisini, Norveç'teki üç resmî dil ile birçok dil, lehçe ve sosyolektin öğretimine Norveççe dersinin hedeflerinde yer verilmesi oluşturmaktadır. Norveççe dersinin hedeflerinde, Norveç'in çok kültürlü ortamı hesaba katılmaktadır. Türkçe dersinin genel amaçlarında ise sadece Türkçenin öğretimine yer verilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti bir ulus devlet olduğundan Türkçe dersinin genel amaçları da buna göre belirlenmiştir. Fakat her iki ülke programlarında yer alan hedefler ile genel amaçlar arasındaki bu farklılıkla ilgili önemli bir husus bulunmaktadır. Norveç'in çok kültürlü yani çok dilli toplum yapısının Norveççenin öğretim hedeflerinde hesaba katıldığı Norveç'teki programda, ana dilinin kimlik gelişimindeki rolü bahsinde Norveççe, Norveç'teki bu çok dilli ortamın merkezine alınmaktadır. Bir Norveçli kimliğine sahip olmada Norveççe belirleyici bir konumda bulunmaktadır. Türkiye'deki programlarda yer alan Türkçenin genel amaçlarında da kimlik gelişimi açısından Türkçenin rolü ve önemine değinilmektedir. Türkçenin öğretim amaçlarından biri de öğrencilerin bir Türk kimliğine sahip olmalarıdır. Her iki ülke programlarında yer alan hedefler ve genel amaçlar ile ilgili bu husus, bir ülkede farklı dil ve lehçeler bulunsa da o ülkenin kendi ana dilinin öğretimini daha fazla ön plânda tuttuğu ve bunun da normal bir durum olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Her iki ülke programlarındaki hedefler ile genel amaçlar arasındaki başka bir belirgin farklılık da Norveççe dersinin temel konu alanlarından karma metinler

yani ses, yazı ve görüntü gibi unsurlardan oluşan basılı ve elektronik metinlerin gerektirdiği becerilerin Norveççe dersinin öğretim hedeflerinin arasına dâhil edilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Norveççenin öğretiminde kullanılan metinler, basılı ve elektronik metinlerin üzerine kurulmakta, bunlardan sadece birine ağırlık verilmemekte, ikisi de önemli görülmektedir. Öncelikle, temel konu alanlarıyla öğrenme alanlarının karşılaştırıldığı bölümde de görüleceği üzere, Türkiye'deki programlarda, basılı ve elektronik metinleri birlikte düzenleyen böyle bir öğrenme alanı bulunmamaktadır. Türkiye'deki programlarda yer alan Türkçe dersinin genel amaçlarına, daha çok basılı metinlere yönelik genel bir metin algısı hâkimdir. Bununla birlikte, Türkiye'deki programlarda yer alan Türkçe dersinin genel amaçlarında, elektronik metinlerin gerektirdiği becerilerin öğretimine de yer verilmektedir. Bu yer vermede de Türkiye'deki programlar kendi aralarında farklılaşmaktadır. 1-5. Sınıflar (2009) programındaki Türkçe dersinin genel amaçlarında elektronik becerilerin öğretimine, 6-8. Sınıflar (2006) programındaki Türkçe dersinin genel amaçlarına göre daha fazla yer verilmekte, doğrudan bu becerilere değinilmektedir. Ancak 6-8. Sınıflar (2006) programındaki Türkçe dersinin genel amaçlarında, elektronik metinlerin gerektirdiği becerilerin öğretimi, sadece bilgiye ulaşma noktasında kitle iletişim araçlarından yararlanma nispetinde ele alınmaktadır.

Bu belirgin farklılıkların yanında, her iki ülke programlarının bu bölümleri arasında, dikkati çeken diğer bir farklılık da Norveç'teki programın bu bölümünde, hayat boyu öğrenmenin ana dili öğretiminin asıl hedeflerinden biri olarak görülmesiyle ortaya çıkmaktadır. Türkiye'deki programların bu bölümlerinde hayat boyu öğrenme, Türkçe dersinin öğretim amaçlarından biri olarak yer almamaktadır. Aralarında bunlardan başka benzerlik ya da farklılıkları barındıran bu bölümler kısacası, her iki ülkenin kendi şartlarını hesaba katarak düzenlediği ve ana dili öğretiminden beklentilerini içeren hedef veya amaçların bulunduğu bölümlerdir.

3.2. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Yaklaşımları

Norveç Ulusal Programı'nın Ders Programları bölümünde ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar her bir dersin öğretim programı bulunmaktadır. Ancak bu ders programlarında, programların genel yaklaşımlarıyla ilgili bilgiler bulunmamaktadır. Bu yüzden Norveç Ulusal Programı'nın Çekirdek Program adlı bölümüne bakılmıştır. Çekirdek Program'da, her ne kadar derslerin genel yaklaşımlarından bahsedilmese de burada değinilen Norveç'teki eğitim ilkelerinin Norveççe dersinin genel yaklaşımıyla ilgili bilgi verebileceği düşünülmüştür. Bu eğitim ilkelerinden bazıları tablo 3'te sunulmuştur (URL2).

Tablo 3'teki eğitim ilkelerinden de 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nın (2010) öğrenci merkezli, öğrencinin ahlakî, dinî yönünün, bağımsız iş yapabilme becerisinin geliştirilmesine ve sanata, teknolojiye, deneyim kazanmaya, sorumluluk sahibi olmaya önem veren, bireysel farklılıklara duyarlı ve yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşıyan bir genel yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Çekirdek Program'daki Bazı Eğitim İlkeleri

1. Eğitim, öğrencilerin kendilerini yeni bilgilerin elde edilmesi ve her zaman yapabildiklerini daha fazla geliştirme sürecine katabilecek şekilde yapılandırılmalıdır.
2. Eğitim çocukları, gençleri ve yetişkinleri kendi koşulları içerisinde kabul etmeli, onların becerilerini test ederek, zihinlerini açarak yeni karşılaşılabilecekleri zorlukları onlara göstermelidir.
3. Eğitim, gözü eğitmeli ve her dersin deneyimle ilgili yönlerini geliştirmek için duyuları şekillendirmelidir.
4. Teknolojik mirası bilmek, tanımak genel eğitimin önemli bir unsurudur.

5. Eğitim, öğrencilerin ebeveynleri ile işbirliği kurarak ve anlayış içerisinde öğrencilerin bir Hıristiyan olarak yetiştirilmelerini ve ahlakî yönlerinin geliştirilmesini sağlamalıdır.
6. Derslerin öğretiminde başta ahlakî gelişime önem verilmeli, çalışma hayatına dair öğrencilere deneyim kazandırılmalı, genel eğitim ile öğrencilerin bağımsız bir birey olarak topluma katkıda bulunmaları sağlanmalıdır.
7. Öğrenciler bilgilerini arttırmalı, beceriler oluşturmalı ve tutumları büyük ölçüde kendileri tarafından geliştirilmelidir. Bu becerileri başkaları tarafından durdurulabilir, engellenebilir. Başarılı öğrenme iki taraflı motivasyon gerektirir: Öğretmenin tarafı ve öğrencinin tarafı. İyi bir öğretim öğrencilere, işlerinde başarılı olduklarının kanıtını gösterecek, kendi becerilerine inanmalarını ve kendi hayat ve öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlayacaktır.
8. Öğrenciler hem sanatsal bir ifade ile karşılaştıklarında hem de kendi yaratıcı güçlerini açığa çıkarttıklarında ve keşfettiklerinde güzel olan için bir beğeni oluşturmalarıdır.

Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarının genel yaklaşımları ise tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’deki Programların Genel Yaklaşımları

1-5. Sınıflar (2009)	6-8. Sınıflar (2006)
Yapılandırmacı yaklaşım	Yapılandırmacı yaklaşım
Öğrenci merkezli eğitim	Öğrenci merkezli eğitim
Çoklu zekâ	Öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerini, gelişim düzeyini dikkate alma ve değerlendirmede gelişimin önemli bir yer alması
Beyin temelli öğrenme	Beceri yaklaşımı
Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim	Etkinlik temelli öğretim
Beceri yaklaşımı	Tematik yaklaşım
Etkinlik temelli öğretim	Disiplinler arası öğrenme
Tematik yaklaşım	
Disiplinler arası öğrenme	

Bu verilenlerden yola çıkarak 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, her iki ülke programlarının genel yaklaşım bakımından benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Her iki ülke programları da öğrenci merkezli eğitim, beceri yaklaşımı, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, deneyim kazanmaya ve sorumluluk bilinci kazandırmaya önem verme noktalarında benzerdir. Norveç’teki eğitim ilkelerinden yararlanılarak

belirlenmiş olsa da Norveç'teki programın yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşıması bakımından da Türkiye'deki programlar benzerdir. Türkiye'deki programlarda da ana dili öğretimi, yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır.

Ancak Türkiye'deki programların genel yaklaşım özelliklerinden etkinlik temelli öğretim, tematik yaklaşım, çoklu zekâ ve disiplinler arası öğrenme ile Norveççe dersinin genel yaklaşım özellikleri arasındaki sanat, ahlak, din ve teknoloji noktalarında, Norveç'teki programda Norveççe dersinin genel yaklaşımıyla ilgili bilgi bulunmamasından ötürü her iki ülke programlarının genel yaklaşımlarını karşılaştırmak pek uygun görünmemektedir. Yine de bu noktada, Norveç'teki eğitim ilkelerinden yararlanılarak ulaşılmış olsa da Norveççe dersinin genel yaklaşım özellikleri arasındaki sanat, ahlak, din ve teknoloji özellikleri üzerinde durulabilir. Çünkü bu özellikler, Norveç'teki eğitim sisteminde yer alan bütün derslerin öğretiminde geçerlidir. Bunlar, programın dayandığı temel noktalar izlenimi vermektedir. Türkiye'deki programların bu bölümlerinde sanat, ahlak ve manevî değerlerle de kısmen de olsa din bahsinin geçmekte, fakat Norveç'teki programa göre daha dolaylı yollardan bunlar varlıklarını hissettirmektedir.

3.3. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) Temel Konu Alanları ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Öğrenme Alanları

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nda (2010) temel konu alanları, Türkiye'deki şekliyle öğrenme alanları, ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar ortak olan *sözlü metinler, yazılı metinler, karma metinler* ile *dil ve kültür* olmak üzere dört temel konu alanından oluşmaktadır. Bu temel konu alanları,

çekirdek konu alanları olarak işlev görmektedir. Bu temel konu alanlarının içerikleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı’ndaki (2010) Temel Konu Alanları

Sözlü Metinler	Karma Metinler
Sözlü metinlerde temel konu alanları sözlü iletişime; yani dinleme, konuşma ve sözlü metinleri keşfetmeye odaklanır. Çeşitli dil rolleri, türleri geliştirmek ve dil ile biçimin, metnin amacı ve alıcısına nasıl uyarlandığını anlamak anahtar bir unsurdur.	Karma metinlerdeki temel konu alanları, yazma yoluyla üretilebilen ve ses ile görselin birleşebildiği karma bir anlatıma sahip metin kavramına, diğer bir ifadeyle genişletilmiş bir metin kavramına dayanır. Bu metinler, resimli kitaplar, çizgi filmler, gazeteler, reklam, web siteleri, şarkı sözleri, film ve tiyatro gibi metinler ile çalışmak demektir.
Yazılı Metinler	Dil ve Kültür
Yazılı metinlerdeki temel konu alanları, yazılı iletişime; başka bir ifadeyle Norveççe okuma ve yazmaya odaklanır. Okuma ve yazma, her bir öğrencinin öğrenme süreçlerindeki birbirine eşdeğer olan süreçlerdir.	Dil ve kültürdeki temel konu alanı, Norveççe ve İskandinav diline, metin kültürüne odaklanır; ancak bu odaklanma, uluslararası bakış açıları ile birliktelik içerisindedir. Öğrencilerin Norveç dili ve edebiyatına dair kendi anlayışlarını geliştirmeleri ve metinlerin zaman içerisinde nasıl değiştiğini anlamaları, üzerinde durulan önemli bir noktadır.

Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki öğrenme alanları ise *dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan*; 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da öğrenme alanları *okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi* öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Türkiye’deki programlarda yer alan bu öğrenme alanları, içerikleriyle birlikte şöyle tablolaştırılabilir:

Tablo 6. Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) ile 6-8. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları

1-5. Sınıflar (2009)	6-8. Sınıflar (2006)
Dinleme “Çocuklar dil öğrenme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma,	Okuma “Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin günlük hayatlarında

yazma görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur” (MEB, 2009: 14).

Konuşma

“Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler... Konuşma öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim kurma, öğrenme ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir alandır” (MEB, 2009: 15).

Okuma

“Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkısı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır” (MEB, 2009: 16).

Yazma

“Duygu, düşünce ve bilgileri açık ve anlaşılır yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenciler yazma becerileri yoluyla düşüncelerini sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenirler” (MEB, 2009: 17)

Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Programda ilk kez ele alınan bu öğrenme alanı, şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır (MEB, 2009).

karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır” (MEB, 2006: 6).

Dinleme/izleme

“Programda dinleme/izleme öğrenme alanı; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır” (MEB, 2006: 5).

Konuşma

“Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 6).

Yazma

“Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 7).

Dil Bilgisi

“Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır” (MEB, 2006: 7).

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) temel konu alanları ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki öğrenme alanları karşılaştırıldığında, ilk dikkat çeken, Norveç'teki programda yer alan sözlü metinler temel konu alanının Türkiye'de programlarda yer alan dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına karşılık gelmesi durumudur. Norveç'teki programda yer alan sözlü metinler temel konu alanı, Türkiye'deki programlarda birbirinden ayrı hâlde bulunan dinleme ve konuşma öğrenme alanlarını bir araya getirmekte, bunlara ait bilgi ve becerileri birlikte vermektedir. Türkiye'deki 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, dinleme öğrenme alanının yanına sonradan eklenen izleme öğrenme alanı diye bir temel konu alanı da Norveç'teki programda bulunmamaktadır.

Her iki ülke programları arasındaki farklılıklardan diğeri de dinleme ve konuşma öğrenme alanlarını, sözlü metinler temel konu alanı içerisinde veren Norveç'teki programın aynı şekilde, okuma ve yazma öğrenme alanlarını da yazılı metinler temel konu alanı içerisinde vermesidir. Türkiye'deki programlarda ise okuma ve yazma, birbirinden ayrı iki öğrenme alanı olarak verilmektedir. Dünyada birçok dilin öğretiminde, akla ilk gelen dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarını, iki temel konu alanı içerisinde veren Norveç'teki program, bu bakımdan ilginç bir özelliğe sahiptir. Bu dört öğrenme alanını, Norveç'teki program iki temel konu alanı altında birleştirerek öğrenme alanlarını yoğun bir şekilde büründürmekte, bu öğrenme alanlarının birbirlerini destekleyicilik yönlerinden daha fazla istifade etmeye ve bu öğrenme alanlarının içeriğini öğrencilere daha bütüncül bir şekilde vermeye çalışmaktadır, denilebilir.

Norveç'teki programda yer alan karma metinler temel konu alanı bakımından da her iki ülke programları farklılık göstermektedir. Türkiye'deki programlarda, böyle bir öğrenme alanı yoktur. Ses, görüntü ve yazı gibi unsurlardan üretilen

basılı ve elektronik metinler üzerine kurulu olan bu temel konu alanı, Türkiye'deki programlara göre Norveç'teki programın ayırt edici yanlarından birisidir. Bununla birlikte Norveç'teki programda yer alan bu karma metinler temel konu alanı ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki görsel okuma ve görsel sunu ile 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki izleme öğrenme alanları arasında bir ilişki kurulabilir. Fakat görsel okuma ve görsel sunu ile izleme öğrenme alanları, karma metinlerin gerektirdiği becerilerinin sadece bir kısmını içermektedir. Hele ki izleme öğrenme alanı, bu konuda daha geride kalmaktadır. Temel beceri alanlarından biri "bilgi teknolojilerinden yararlanma" olan Türkiye'deki programların teknolojik beceriler gerektiren öğrenme alanlarını ana dili öğretimine dâhil etme noktasında Norveç'teki programdan daha geride olduğu söylenebilir.

Temel konu alanları noktasında, her iki ülke programları arasındaki başka bir farklılığı, Norveç'teki programda yer alan dil ve kültür temel konu alanı oluşturmaktadır. Türkiye'deki programlarda, dil ve kültür diye ayrı bir öğrenme alanı yoktur. Dil ve kültür öğrenme alanı kapsamındaki bilgi ve beceriler, Türkiye'deki programlarda daha çok okuma öğrenme alanıyla ilişkilidir. Bu öğrenme alanındaki şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, sohbet, makale, roman vb. türlerdeki yerli ve yabancı yazarlara ait okuma metinleri aracılığıyla öğrencilere dil ve kültür bağlamında çeşitli bilgiler verilmeye, beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Norveç'teki programda böyle bir temel konu alanının bulunması, çok dilli bir toplumsal yapıya sahip olan Norveç'te dil ve kültüre fazlasıyla önem verildiğini göstermektedir.

Norveç'teki programda dil bilgisi diye ayrı bir temel konu alanı yoktur; dil bilgisi, daha çok dil ve kültür temel konu alanı içerisinde yer almakta ve dil bilgisine çok fazla ağırlık verilmemektedir. Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi

Öğretim Programı’nda da dil bilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak düzenlenmemiştir. Dil bilgisine ait konular, bütün öğrenme alanlarının içerisine yerleştirilmiştir. Norveç’teki programda dil bilgisinin daha çok dil ve kültür temel konu alanına yerleştirilmesi özelliği ile Türkiye’deki programda, dil bilgisinin öğrenme alanlarına yerleştirilmesi özelliğinin çok az da olsa benzer olduğu söylenebilir. Ancak dil bilgisinin ayrı bir öğrenme olarak düzenlendiği Türkiye’deki 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Norveç’teki program farklılık göstermektedir. Türkiye’deki programda, dil bilgisine daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu durum da Türkiye’deki bu programda, dil bilgisinin ana adili öğretim sürecinin ağırlıklı ve önemli bir yanı olarak düşünüldüğünü göstermektedir denilebilir.

Bunların dışında, programlarda temel konu alanları ile öğrenme alanlarına yer verme noktasında da farklılık vardır. Norveç’teki programda yer alan temel konu alanları, yüzeysel bir şekilde verilmiştir. Bu durum da Norveç eğitiminde yürürlükte olan ve beş kısımdan oluşan Ulusal Program’dan kaynaklanmaktadır. Ulusal Program’ın Ders Programları kısmında, ilgili derslerin öğretim programları daha dar kapsamlı bir şekilde verilmiştir. Türkiye’de ise her bir dersin öğretim programı, kendi içinde bir bütündür ve daha geniş kapsamlıdır.

Her iki ülke programlarındaki temel konu alanları ile öğrenme alanları arasındaki diğer bir farklılık da Norveç’teki programda yer alan bu temel konu alanlarının ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar bütün Norveççe öğretiminde kullanılan öğrenme alanları olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Türkiye’deki programlarda yer alan öğrenme alanları ise ikinci kademedeki ana dili öğretimiyle sınırlıdır, lisede ana dili öğretimi farklı bir içerikte devam etmektedir.

Son olarak Norveç’teki programda yer alan temel konu alanları ile Türkiye’deki programlarda yer alan öğrenme alanları sarmal bir döngüye sahiptir. Her iki ülke

programlarındaki temel konu alanları ya da öğrenme alanları, birbirini destekleyici ve tamamlayıcı mahiyettedir.

3.4. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Temel Beceriler

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) temel beceri alanları, *kendini sözlü olarak ifade etme, kendini yazılı olarak ifade etme, iyi bir okuyucu olma, aritmetik ve dijital okuryazarlık* becerilerinden oluşmaktadır. Bu temel beceriler de temel konu alanları gibi ilköğretim birinci sınıftan lise son sınıfa kadar bütün sınıf seviyelerinde ortaktır. Bu temel beceri alanlarının içeriği şöyle gösterilebilir:

Tablo 7. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) Temel Beceri Alanları

<p>Kendini Sözlü Olarak İfade Edebilme Norveççede <i>kendini sözlü olarak ifade edebilme</i>, toplumsal hayata katılma, sosyalleşme ve diğer insanlar ile birlikte çalışma söz konusu olduğunda insanlar ile iletişim kurmak için bir gereklilik hâlini alan karmaşık sözel bir durumdaki bileşenleri değerlendirmeye, dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmaya karşılık gelir.</p>	<p>Aritmetik Norveççe dersinde <i>aritmetik (numeracy)</i>, bir konuşma dilinden farklı bir dilin gerekliliği olarak kabul edilen bir beceridir. Öğrenciler karma metinleri ve normal bir düz yazıyı okurken onların bu metinlerden anladıkları, grafik, tablo ve istatistikler yoluyla geliştirilir.</p>
<p>Kendini Yazılı Olarak İfade Edebilme Norveççede <i>kendisini yazılı olarak ifade edebilme</i>, ilk yazma derslerinden yazma becerilerinin gelişimine kadar 13 yıllık eğitim süresince programın amaçlarından biridir.</p>	<p>Dijital Okuryazarlık Norveççe dersinde <i>*dijital okuryazarlık</i>, yeni metin biçimlerini ve kendini ifade etme yollarını öğrenmek için gereklidir. Bu durum, yeni öğrenme alanlarını açar, yazma ve okumayı öğretmede yeni imkânların ortaya çıkmasını ve aynı zamanda metinlerin üretimi, düzenlemesi ve birleştirilmesini sağlar.</p>
<p>İyi Bir Okuyucu Olma Norveççede <i>okuma</i>, ilk okuma eğitimi ve 13 yıllık eğitim süresince bu eğitimin devam etmesi aracılığı ile programın özel bir sorumluluk aldığı temel bir beceridir.</p>	

*Bu beş temel beceri arasındaki dijital okuryazarlık, daha sonra dijital beceriler olarak değiştirilmiştir (Ülkelerin Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Raporu, 2013).

Okuma hem bir beceri hem de kültürel bir yeterlidir.

Türkiye’deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki temel beceriler ise şunlardır:

Tablo 8. Türkiye’deki Programlarda Yer Alan Temel Beceriler

1-5. Sınıflar (2009)	6-8. Sınıflar (2006)
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme
Yaratıcı düşünme	Yaratıcı düşünme
İletişim	İletişim kurma
Problem çözüme	Problem çözüme
Araştırma	Araştırma
Bilgi teknolojilerini kullanma	Karar verme
Girişimcilik	Bilgi teknolojilerini kullanma
Karar verme	Girişimcilik
Metinler arası okuma	
Kişisel ve sosyal değerlere önem verme	

Her iki ülke programlarındaki temel beceriler karşılaştırıldığında, öncelikle Norveç’teki programda yer alan temel becerilerin Türkiye’deki programlarda yer alan temel becerilere göre daha az olduğu; ancak bu temel becerilerin programda belirlenen temel konu alanlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Yine bu temel beceriler, kendi içinde ilgili diğer alt becerileri kapsayan ve bu yönüyle bir üst temel beceri izlenimi veren bir özelliğe sahiptir. Norveç’teki programda yer alan temel becerilere göre sayı olarak daha fazla görünen Türkiye’deki programlarda yer alan temel becerilerin ise böyle bir özelliği yoktur. Her bir temel beceri, kendi başına bir beceriye karşılık gelmektedir. Aynı zamanda bu temel becerilerin sayılarının fazla olması, Türkiye’deki programlarda dilin beceri alanlarının geniş tutulduğunu göstermektedir.

Her iki ülke programlarındaki temel becerilere daha ayrıntılı bakıldığında, Norveç'teki programda yer alan kendini yazılı olarak ifade edebilme, kendini sözlü olarak ifade edebilme ve iyi bir okuyucu olma temel becerilerinin Türkiye'deki programlarda yer alan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, metinler arası okuma, iletişim kurma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme ve araştırma temel becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, Norveç'teki programda yer alan dijital okuryazarlık temel becerisi de Türkiye'deki programlarda yer alan problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma ve bilgi teknolojilerini kullanma temel becerileri ile ilişkilendirilebilir. Fakat bu temel beceriler, Norveç'teki programda yer alan dijital okuryazarlık temel becerisi gibi öğrencilerin dijital ortamlarda kullanabilecekleri bütün becerilere yönelik temel beceriler olarak görülmemektedir.

Norveç'teki programda yer alan aritmetik temel becerisi de Türkiye'deki programlarda yer alan problem çözme, eleştirel düşünme, metinler arası okuma, yaratıcı düşünme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerileriyle ilişkilendirilebilir. Ancak bu temel beceriler, basılı ve dijital ortamlardaki metinlerin biçimi ile düzenine ve bu metinlerdeki grafik, tablo, şekil gibi unsurları kullanmaya odaklanan aritmetik temel becerisi gibi değildir. Aritmetik temel becerisi, belirtilen bu becerilerin tamamını doğrudan ele alan bir temel beceri olarak görülmektedir.

3.5. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) Yeterlilik Hedefleri ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Kazanımlar

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nda (2010), yeterlilik hedefleri, Türkiye'deki şekliyle kazanımlar, ilköğretim ile ortaöğretim alt kademede 2, 4, 7

ve 10. sınıftan sonra ve ortaöğretim üst kademedede de lise 1, lise 2 ve lise 3. sınıftan sonra öğrencilerin ulaşacağı hedefler olarak düzenlenmiştir. Bu yeterlilik hedeflerinin ilköğretim ve ortaöğretim alt kademeye yönelik olanlarından bazıları şunlardır:

Tablo 9. İkinci ve Dördüncü Yıldan Sonraki Sözlü Metinler Temel Konu Alanı Yeterlilik Hedefleri

İkinci Yarıyıldan Sonraki Yeterlilik Hedefleri	Dördüncü Yarıyıldan Sonraki Yeterlilik Hedefleri
<p>Öğrenciler sözlü metinlere yönelik hedefler ile;</p> <p>Şiir ve kafiyeli, fonolojik, anlam taşıyıcı sesler ile deneyimde bulunabilecek, doğaçlama yapabilecek ve oyun oluşturabilecektir.</p> <p>Kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilecektir.</p> <p>Deneyim ve algılarını başkalarına tutarlı bir şekilde anlatabilecektir.</p> <p>Bir metinde farklı bir anlam oluşturan ses ve ses tonunun nasıl kullanıldığı ve kelimelerin nasıl seçildiği hakkında konuşabilecektir.</p> <p>Sesli okuma yapılırken, sunum esnasında ve diğer konuşmalarda, başkalarını dinleyebilecek ve onlara cevap verebilecektir.</p> <p>Hikâye ve masallarda olaylar ve karakterler hakkında konuşabilecektir.</p>	<p>Öğrenciler sözlü metinlere yönelik hedefler ile;</p> <p>Tartışma, konuşma, dramatizasyon ve oyun sayesinde; aynı zamanda grup tartışmalarına ait kuralları uygulayarak diğerleri ile etkileşime geçebilecektir.</p> <p>Hikâye anlatabilecek, mesajları anlayabilecek, mesaj verebilecek ve bunları açıklayabilecektir.</p> <p>Bir kişinin dili kullanarak başka kişileri nasıl incitebileceğini açıklayabilecektir.</p> <p>Bir kişinin çocuk edebiyatı, drama, filmler, bilgisayar oyunları ve televizyon programları ile ilgili düşünce ve algılarını açıklayabilecektir</p> <p>Kendi akranlarına metinler önerebilecektir.</p>

Tablo 10. Yedinci ve Onuncu Yıldan Sonraki Karma Metinler Temel Konu Alanı Yeterlilik Hedefleri

Yedinci Yarı Yıldan Sonraki Yeterlilik Hedefleri	Onuncu Yarı Yıldan Sonraki Yeterlilik Hedefleri
<p>Öğrenciler karma metinlere yönelik hedefler ile;</p> <p>Bir karma metindeki ifade biçimlerinin birçoğunda bulunan bilgiyi anlayabilecek, yorumlayabilecek ve değerlendirebilecektir.</p> <p>Dijital araçları, görselleri ve görüntüleri vb.yi kullanarak ve eliyle karma metinler</p>	<p>Öğrenciler karma metinlere yönelik hedefler ile;</p> <p>Karma metinlerin farklı biçimlerini değerlendirebilecek ve yorumlayabilecektir.</p> <p>Norveççe Ders Programı'ndaki ve diğer disiplinlerdeki metinler ile ilişkili olan</p>

üretebilecektir.

Sunum ve performans ödevlerinde görüntü, müzik ve şarkıları kullanabilecektir.

Metin üretirken estetik teknikleri kullanabilecektir.

Metinleri, televizyon gösterilerini, reklamları, müziği, dramayı ve filmleri değerlendirebilecek ve kişisel medya alışkanlıklarını gerektirebilecektir. Dijital metinleri işleyebilecek ve bunların etkilerini tartışabilecektir.

kendi metinlerde çeşitli estetik ifadeleri, kaynakları ve medyayı kullanabilecektir.

Sanat, reklam, eğlence medyasına ait ve bilgiye dayalı metinlerden alınan karma metin örneklerindeki estetik teknikleri değerlendirebilecek ve insanların sesler, dil ve görüntüden nasıl etkilendiğini gösterebilecektir.

Kişisel gizliliği korumanın temel ilkelerine ve başkalarının metinlerinin kullanılması ve yayımlanması ile ilgili telif haklarına özen gösterebilecektir.

Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2009: 23-96) ise öğrenme alanlarına ait kazanımlar, 1. sınıftan 5. sınıfa kadar sınıf sınıf verilmiştir. 6-8. sınıflar (2006: 13-50) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıf için bir arada; dilbilgisi öğrenme alanı kazanımları ile ara disiplin kazanımları ise her bir sınıf için ayrı ayrı verilmiştir. Burada, Türkiye'deki ana dili öğretim programlarındaki kazanımlar bilindiğinden tekrar edilmemiştir.

Bu verilenler ışığında, her iki ülke programları karşılaştırıldığında, programlardaki yeterlilik hedefleri ya da kazanımların farklı sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi, programlar arasındaki ilk dikkat çeken farklılık olarak belirmektedir. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'ndaki (2010) yeterlilik hedefleri, her bir sınıf seviyesine göre değil de belirli sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş iken Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlar, her bir sınıf seviyesine göre düzenlenmiştir. 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise -dil bilgisi ve ara disiplin

kazanımları hariç- kazanımlar her bir sınıf için ortak şekilde düzenlenmiştir. Her iki ülke programları arasındaki bu farklılık, bu ülkelerdeki ana dili öğretimine dair önemli bir anlayış farklılığını ortaya koymaktadır, denilebilir.

Dil bilgisi açısından da bu temel konu alanı yeterlilik hedeflerini, 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerinde ve daha çok dil ve kültür temel konu alanı içerisinde veren Norveç'teki program ile dil bilgisi kazanımlarını, her bir öğrenme alanı içerisinde 1. sınıftan itibaren veren 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı farklılık göstermektedir. Dil bilgisi kazanımlarını her bir sınıf için ayrı ayrı veren 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı da Norveç'teki programdan bu konuda ayrılmaktadır. Her iki ülke programları arasındaki bu farklılık -daha önce öğrenme alanlarının karşılaştırıldığı bölümde değinildiği gibi- Norveç'teki programda dil bilgisine çok fazla yer verilmediğini; oysa Türkiye'deki programlardan bilhassa 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisine daha fazla yer verildiğini göstermektedir.

Bundan başka Norveç'teki programda tekrar eden kazanım yok iken Türkiye'deki programlardan bilhassa 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tekrar eden kazanım sayısı fazladır. Bir programda, tekrar eden kazanımların bulunması gayet normal bir durumdur. Ancak tekrar eden kazanımların sayısının fazla olması, Türkiye'de programlar hazırlanırken ayrıntılar üzerinde pek durulmadığının, seçici davranılmadığının işaretidir denilebilir.

Bu farklılıkların dışında, Norveç'teki programda yer alan yeterlilik hedefleri ile Türkiye'deki programlarda yer alan kazanımlar, her bir üst sınıfta daha ileri bir düzeye ulaşmaktadır. Bu da her iki ülke programlarındaki yeterlilik hedefleri ya da kazanımların aşamalı olarak hazırlandığını, derecelendirme özelliği ile bunların birbirini destekleyicilik özelliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.6. 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nda (2010), öğrenci başarısının nasıl değerlendirildiğiyle ilgili çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Bundan dolayı, Norveç eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında bilgi veren başka kaynaklara bakılmıştır. Norveççenin öğretiminin yanı sıra diğer derslerin öğretiminin nasıl değerlendirildiği hakkında da bilgi veren bu kaynaklardan biri, Norveç Eğitim Kanunu'dur. Bu kanunda verilen bilgilere göre Norveç eğitim sistemindeki bütün derslerde, sürekli ve son değerlendirme kullanılmaktadır. Sürekli değerlendirme, her bir dersin öğretim süreci içerisinde, öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Son değerlendirme ise her bir dersin öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin yeterlilik düzeylerini belirlemek için yapılan değerlendirmedir (URL3).

Bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda ilköğretim düzeyindeki öğrenciler, sürekli değerlendirmeye tabi tutulmakta; ancak son değerlendirme türünün gerektirdiği düzey belirleyici değerlendirmeye tabi tutulmamaktadır. Ayrıca bu düzeydeki öğrenciler, sınıf seviyelerine göre okuma becerileri, aritmetik, matematik, Norveççe ve İngilizcede yapılan haritalama testleri ve diğer ulusal testlere katılmaktadır (UNESCO Uluslararası Eğitim Masası, 2010/2011). İlköğretim düzeyindeki öğrencilere not verilmemekte, (Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü, 2012; URL4) öğrencilerin tabi tutuldukları sürekli değerlendirme sonuçları, sözlü ve yazılı ifadelerle açıklanmaktadır (URL4).

Ortaöğretim alt kademedede ise hem sürekli hem de son yani düzey belirleyici değerlendirme birlikte kullanılmaktadır. Ancak öğrenciler, sadece 10. sınıfta düzey belirleyici değerlendirmeye tabi tutulmakta ve bu değerlendirme sonucunda da girdikleri bütün derslerin düzey belirleyici sınavlarından not

almaktadır. 8 ve 9. sınıflarda ise düzey belirleyici değerlendirme uygulanmamaktadır ve bu seviyedeki öğrencilere not verilmemektedir (Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü, 2012). 10. sınıftaki öğrencilerin düzey belirleyici değerlendirme sonucu aldıkları notlar da 1 ile 6 arasında değişen değerlerden oluşmaktadır. 6, alınabilecek en iyi nottur (URL4). Yine 8, 9 ve 10. sınıflardaki öğrencilere okuma, matematik, Norveççe, İngilizce veya Sami dillerine yönelik ulusal testler yapılmaktadır (UNESCO Uluslararası Eğitim Masası, 2010/2011).

Öğrencilerin ortaöğretimin son sınıfında tabi tutuldukları düzey belirleyici değerlendirmeye ilgili 1-13. Sınıflar Norveççe Ders Programı'nda (2010) şu bilgiler verilmektedir:

Öncelikle öğrenciler, ilk yani ana dili olarak seçilen Norveççede ve ikinci dil olarak seçilen Norveççede yazılı bir sınava girerler ve bu sınav, merkezî olarak yapılır. Yine öğrenciler Norveççe sözlü bir sınava girerler ve bu sınav, yerel olarak yapılır. Bu sınavlar sonucunda da öğrenciler, bu üç sınavın her birinden genel başarı derecelerini gösteren üç not alırlar. Ayrıca ana dili Sami dili ya da ikinci dili Sami dili olan veya ikinci dili Fince olan öğrencilerin, Norveççenin varyantını ikinci dil olarak seçmekten ve bu Norveççenin varyantına ait sınavdan muafiyet hakları vardır.

Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise ölçme ve değerlendirme, süreç ve sonuç temelli bir anlayışa sahiptir. Öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenir ve bu süreçler değerlendirilir. Programda değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan süreç olarak görülmektedir (MEB, 2009). Ancak bu değerlendirme sonrası, bir ölçme karşılığı olarak öğrencilerin düzey ve ürünlerine nasıl not verildiği ya da not verilmiyorsa değerlendirme sonuçlarının nasıl açıklandığı programda belirtilmemektedir.

6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin başında, içerisinde ve sonunda olmak üzere temelde üç noktadan oluşmaktadır. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin

sahip oldukları yani girdiler, sürecin içerisinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve sürecin sonunda da öğrencilerin elde ettikleri yani çıktılar değerlendirilmektedir. Bununla birlikte 1-5. Sınıflar (2009) programında olduğu gibi bu programda da öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının nasıl açıklandığı ya da değerlendirme sonuçlarına nasıl not verildiği belirtilmemektedir.

Bu bilgiler ışığında her iki ülke programları karşılaştırıldığında, öncelikle öğrencilerin ana dillerini öğrenme süreçlerindeki gelişim düzeylerine katkıda bulunabilecek bir ölçme ve değerlendirmenin her iki ülke programlarındaki temel ölçme ve değerlendirme anlayışı olduğu görülmektedir. Her iki ülke programlarında da öğrenci merkezli bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

Bu benzerliklerin yanında, her iki ülke programları arasındaki farklılıklar, ölçme ve değerlendirmenin her bir öğretim kademesi ve sınıfında uygulanması noktasında ortaya çıkmaktadır. Norveç'te ilköğretim ile ortaöğretim 8 ve 9. sınıftaki öğrencilere sadece sürekli değerlendirme uygulanmaktadır. Öğrenciler de bu değerlendirmeler sonucunda not almamakta; öğrencilerin durumları sözlü ve yazılı olarak açıklanmaktadır. Her ne kadar Türkiye'deki programlarda belirtilmese de Türkiye'de 1, 2 ve 3. sınıf seviyesindeki öğrencilerin de bu şekilde değerlendirildiği ve bu değerlendirmeler sonucu not almadıkları; 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin ise bu değerlendirmeyle birlikte notun da esas olduğu değerlendirmeye ve 5-8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin de notun esas olduğu değerlendirmeye tabi tutuldukları bilinmektedir. Norveç'te notun da kullanıldığı sınıf seviyesi, ortaöğretim son sınıf yani 10. sınıftır. Sadece bu sınıf seviyesindeki öğrencilere not da kullanılarak bir değerlendirme yapılmaktadır.

Norveç'te ortaöğretim son sınıfta uygulanan notun da kullanıldığı bu değerlendirme ayrıca okulda uygulanan bir değerlendirme değildir. Bu değerlendirme, merkezî ve yerel olarak sadece Norveççenin değerlendirilmesine

yönelik yapılan yazılı ve sözlü sınavları içermektedir. Türkiye’de ise ikinci kademenin sonunda, sadece Türkçe’nin değerlendirilmesine yönelik merkezî ya da yerel bir sınav yoktur. Türkiye’de bu sınıf seviyesindeki öğrencilere merkezî olarak belirli derslerin değerlendirilmesine yönelik bir sınav yapılmaktadır. Yani her iki ülkede, ikinci kademenin sonunda yapılan son ya da çıktılara yönelik değerlendirmeler, birbirinden oldukça farklıdır.

Tüm bunların yanı sıra Norveç’te ilköğretim ve ortaöğretim alt kademenin her bir sınıf seviyesinde, okuma becerileri, aritmetik, matematik, Norveççe, İngilizce ve Sami dillerinde, her bir sınıf seviyesinde bunlardan biri ya da birkaçı seçilerek ulusal testler yapılmaktadır. Türkiye’de ise birinci kademe ya da ikinci kademenin hiçbir sınıf seviyesinde ulusal testler yapılmamaktadır. Bu ulusal testler, Norveç eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirmenin dikkat çekici yanını oluşturmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yabancı bir dilin öğrenimine de önemli katkılarının olduğu çeşitli araştırmalarda (He, 2012; Butzkamm, 2003) belirtilen ana dili, okullarda öğrencilerin derslerin içeriklerini öğrenme, çeşitli beceriler kazanma, bu bilgi ve becerilerini kullanma gibi birçok işlevde temel öğrenme aracı olarak hizmet vermektedir. Aynı zamanda bir milletin kendi tarihî ve kültürel değerlerini bu milletin insanları arasında yaşanır hâle getiren ve zamanla bu değerleri gelecek kuşaklara aktaran ana dilinin öğretimine her ülke fazlasıyla önem vermektedir. Bilhassa İngilizcenin günümüz dünyasında “lingua franca” yani “geçer dil” olarak kabul edildiği bir dönemde (Yağcıoğlu, 2005) ana dilinin öğretimine verilen bu önem daha da artmaktadır. Hatta Türkiye dâhil birçok ülke, kendi sınırları dışındaki vatandaşlarına da ana dillerini büyük bir hassasiyetle öğretme çabası içindedir (Akıncı, 2007; Achmet, 2005). Bu çabalar da ana dili öğretimine verilen önemin ne kadar yerinde olduğunu göstermektedir. Nitekim bu araştırmada, 1-13.

Sınıflar Norveççe Ders Programı (2010) ile Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) ve 6-8. Sınıflar (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu elde edilen ve Türkiye'deki programlar açısından faydalı olabileceği düşünülen sonuçlar şunlardır:

- Norveç'teki program, basılı ve elektronik metinleri birlikte ele alıp bunların üzerine kurulu olduğundan Norveççe dersinin öğretim hedeflerinden yeterlilik hedeflerine kadar basılı ve elektronik metinlerin öğretimine yer verilmektedir. Türkiye'deki programlarda ise basılı ve elektronik metinlere birlikte odaklanan kapsamlı bir öğrenme alanı bulunmamaktadır ve Türkiye'deki programlara daha çok daha çok basılı metinlerin gerektirdiği becerilerin kazandırılması anlayışı hâkimdir.
- Norveç'teki programda yer alan dil ve kültür temel konu alanı gibi dil ile kültürün gerektirdiği bilgi ve beceriler üzerine kurulu bir öğrenme alanı, Türkiye'deki programlarda bulunmamaktadır. Norveç'teki programın bu temel konu alanındaki bilgi ve beceriler, Türkiye'deki programlarda daha çok okuma öğrenme alanı içerisinde düzenlenmektedir.
- Dil bilgisi, Norveç'teki programda daha çok dil ve kültür temel konu alanı içerisinde yer almakta ve dil bilgisine çok fazla yer verilmemektedir. Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) programında ise dil bilgisi, bütün öğrenme alanlarının içerisine yerleştirilmiş şekilde yer almaktayken 6-8. Sınıflar (2006) programında ayrı bir öğrenme alanı olarak bulunmakta ve bu programda, dil bilgisine çok fazla yer verilmektedir.
- Norveç'teki programda verilen yeterlilik hedefleri, 2, 4, 7 ve 10. sınıf düzeylerine göre düzenlenmişken Türkiye'deki programlardan 1-5. Sınıflar (2009) programında kazanımlar her bir sınıf seviyesine göre ve 6-

8. Sınıflar (2006) programında da her bir sınıf için ortak şekilde düzenlenmiştir.

- Norveç'teki program ile Türkiye'deki programların temel ölçme ve değerlendirme anlayışları benzerdir ve her iki ülkede benzer değerlendirme süreçleri kullanılmaktadır. Ancak bu benzer değerlendirmelerin her bir öğretim kademesi ve sınıfındaki uygulanma şekli farklıdır. Ayrıca Norveç'te ortaöğretim son sınıfta merkezî ve yerel olarak Norveçcede yapılan yazılı ve sözlü sınavları içeren bir değerlendirme uygulanmaktadır. Türkiye'de ise sadece Türkçe öğretiminin merkezî ya da yerel olarak değerlendirildiği bir sınav bulunmamaktadır. 8. sınıfta belirli dersleri içeren merkezî bir sınav uygulanmaktadır. Norveç'te her bir sınıf düzeyinde, okuma, aritmetik, matematik, Norveççe, İngilizce ve Sami dillerinde merkezî olarak yapılan sınavlar bulunmaktadır. Türkiye'de ise bu şekilde yapılan sınavlar bulunmamaktadır.

Norveç'teki programın Türkiye'deki programlara göre farklılık gösteren bu özellikleri ile Norveç'teki değerlendirme uygulamaları üzerine düşünülmesi, Türkiye'deki ana dili öğretim programlarında düzenleme yapılırken veya yeni programlar geliştirilirken faydalı olabilir. Mesela elektronik okuryazarlık becerileri, Norveççe dersinin hedeflerinden kazanımlarına kadar Norveç'teki programın her bir bölümüne yerleştirilmiştir. Türkiye'deki programlara da elektronik okuryazarlık becerilerinin gerektiği kadar yerleştirilmesinde, Norveç'teki programın bu özelliğinden faydalanılabilir. Günümüzde, birçok insanın günün her anı yoğun bir şekilde elektronik araçları kullandığı ve dünyadaki birçok eğitim sisteminin de elektronik okuryazarlık becerilerine dayalı bir öğretim anlayışı benimsediği ortadadır.

Yine Norveç'te ortaöğretim son sınıftaki merkezî sınav uygulamaları oldukça önemli uygulamalardır. Türkiye'de de Türkçenin daha işlevsel bir şekilde öğretilmesine katkıda bulunacak değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesinde, Norveç'teki bu değerlendirme uygulamalarından faydalanılabilir. Hatta Norveç'in kendi eğitim koşullarına göre geliştirdiği bu değerlendirme uygulamaları, daha derinlemesine bir şekilde araştırılabilir ve Türkiye'nin kendi eğitim şartlarına uygun farklı değerlendirme uygulamaları geliştirilebilir. Böylece birçok öğretmenin en fazla şikâyet ettiği sorunlardan biri olan öğrencilerin çoğunun kitap okumadıkları, okumak istemedikleri gibi sorunlar ile Türkçenin öğretiminde yaşanan çoğu sorunun çözümüne katkıda bulunulabilir. Mesela bu sorunlardan öğrencilerin kitap okumama sorunlarıyla ilgili ülke genelinde, her bir sınıf düzeyinde ve her bir eğitim-öğretim döneminde belirli kitapların okunmasına dayanan okuma sınavları yapılabilir. Bu sınav sonuçları, öğrencilerin okul başarılarında belirli bir düzeyde etkili olabilecek bir şekilde düzenlenebilir. Bununla birlikte Norveç'teki programın Türkiye'deki programlar açısından faydalı olabileceği düşünülen özellikleri, çeşitli çalışmalarda (Demir ve Yapıcı, 2007; Çelebi, 2006) da vurgulandığı gibi yabancı ülke programlarının ithal edilmesi ya da model alınmasına yönelik özellikler olarak değil üzerinde düşünülebilecek, farklı uygulamaların ortaya çıkartılmasına katkıda bulunabilecek özellikler olarak görülmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayandığı Temel Eğitim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu*

- Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M. A. (2007). "Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri", II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, 5-6 Mayıs, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- Butzkamm, W. (2003). "We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma". *Language Learning Journal*, 28, 29-39. <http://www.fremdsprachendidaktik.rwthachen.de/Ww/programmatisches/pachl.html>, 09.01.2015 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Çelebi, M. D. (2006). "Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21), 285-307.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları". *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Erdem, A. (2007). *İlköğretim Türkçe Programı'nın Önceki Program ve İrlanda'nın Ana Dili Öğretim Programı ile Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2011). "Türkiye, Finlandiya ve İrlanda Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması". *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-19.
- Göğüş, B. (1983). "Türkçe Öğretimi: Anadili Eğitim Programlarının Niteliği". *Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380 (XLVII).
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hartmann, W. (1995). Different Approaches to Comparative Mother-Tongue Education (CME). In *Reflections on Educational Achievement*. W. Bos and R. Lehmann (Eds). pp. 119-136. Münster, New York: Waxmann.

- He, A. E. (2012). "Systematic Use of Mother Tongue as Learning/Teaching Resources in Target Language Instructions". *Multilingual Education*, 2(1), 1-15.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2006). *Türkçe öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2009). *Türkçe öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Norveççe Ders Programı. (2010). <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/english/Curricula-in-English/> 01.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü (Norwegian Directorate for Education and Training). (2012). *The Education Mirror: Analysis of Primary and Secondary Education and Training in Norway*. Norway: Wittusen & Jensen. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/US2012_ENG_nettersjon.pdf, 13.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (Norwegian Ministry of Education and Research). (2007). *Education—from Kindergarten to Adult Education*. Oslo: Ministry of Education and Research. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education in Norway f-4133e.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Veiledninger%20og%20brosjyrer/Education%20in%20Norway%20f-4133e.pdf), 03.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*. USA, Westport CT: Bergin and Garvey.

- UNESCO Uluslararası Eğitim Masası (UNESCO International Bureau of Education). (2010/2011). *World Data Education*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Norway.pdf, 18.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- URL1: <http://tr.wikipedia.org/wiki/Norve%C3%A7#Y.C3.B6netim>, 10.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- URL2:http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_CurriculumEnglish.pdf, 13.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- URL3:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.lodata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>, 11.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- URL4:<http://www.karmoyped.no/sail/products/Assessment%20in%20Norway.pdf>, 14.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Ülkelerin Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Raporu (Country Report on ICT on Education). (2013). http://cms.eun.org/shared/data/pdf/country_report_2013__norway.pdf 16.10.2013 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Yağcıoğlu, S. (2005). "Dil Asla Masum Değildir". Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 136-143.
- Yaman, H. ve Demirtaş, T. (2013). Ana Dili Öğretim Programlarının Temel Özellikleri. *Dünyada Ana Dili Öğretimi-Program İncelemeleri*-. H. Yaman (Editör). s. 1-22. Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, H. ve Göçen, G. (2014). "Türkiye ve Singapur Ana Dili Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma". *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(4), 783-806.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mother tongue, that is started to be learned in mother's womb (Brauer, 2014; Mampe, Friederici, Christophe ve Wermke, 2009; Karmiloff and Karmiloff-Smith, 2001), accelerated during babyhood and progressed further in early childhood is systematically taught to children upon starting to school. Its aim in schools is, in relation to daily life of students, "improving of comprehension and narration skills by centralizing their own experiences" (Yaman and Demirtaş, 2013: 11) and extending their world of sense and thought, contributing to their language development and constituting linguistic consciousness and susceptibility (Ünalın, 2006). Mother tongue teaching curriculums are those which systematize this mother tongue teaching in schools. Mother tongue teaching curriculums are those which are based on a specific planning process and providing teaching of mother tongue within this process.

However, researches executed based on comparing mother tongue teaching curriculums of different countries constitute the other aspect of comparative educational researches which is defined as investigating (Thomas, 1998) similarity and differences regarding education between two countries. Although there exist different opinions on mother tongue teaching, and it is stated that the common ground between these different opinions is that mother tongue teaching cannot be compared as methods, success, structure and instruments in science, maths and foreign language teaching (Hartmann, 1995), mother tongue teaching of different countries and mother tongue teaching curriculums within this education being investigated as comparative, may provide, more or less, useful results and advantages. For instance, through Culture and Cooperation Unit of Europe, by Julia Marshall (1972), in a research where mother tongue teaching curriculums of twenty countries, Turkey included,

which are members of the council, are being examined; it is concluded that, despite linguistic diversity, issues faced by teachers on mother tongue teaching are basically the same (Külebi, 1994; from Yaman and Demirtaş, 2013: 2).

When we examine relevant body of literature; it is observed that there exist some studies comparing mother tongue teaching curriculums in Turkey and mother tongue teaching curriculums of foreign countries (Yaman and Göçen, 2014; Erdoğan and Gök, 2011; Erdem, 2007). Within this context, the aim of this research is to compare 1-13th classes Norwegian Subject Curriculum (2010) in Norway and 1-5th Classes (2009) and 6-8th Classes (2006) Turkish Lesson Teaching Curriculums in Turkey under headings of "objectives/general purposes", "overall approach", "basic subject areas"/learning areas", "basic skills", "competency targets/achievements" and "assessment and evaluation".

Method

Research has been designed according to case study format among qualitative research formats. Because all currently used mother tongue teaching curriculums have been examined in this research, no sampling is performed, mother tongue teaching curriculums constituting the population have been studied. Data of the research is collected and analyzed by content analysis type among documentary scanning methods.

Findings

Some of the findings received in consequence of comparing mother tongue teaching curriculums used in Norway and Turkey are as follows:

- Curriculums of both countries have several characteristics in common in terms of targets of Norwegian course and general objectives of Turkish course, teaching mother tongue as a skill and gain the habit of reading and

writing. As required by the multilingual social structure of Norway, teaching of other language, dialect and sociolect beside Norwegian being involved within targets of Norwegian and only Turkish being involved in targets of Turkish course makes difference in both country's curriculums. However, Norwegian teaching is principally is one step ahead of other language dialect and sociolects.

- General approach of the curriculum in Norway and general approaches of curriculums in Turkey have similar characteristics in terms of student-centered education, skill approach, education sensitive to individual differences, become experienced and gain sense of responsibility and constructivist approach.
- Verbal texts basic subject area of the curriculum in Norway corresponds to listening and speaking learning areas, domains of curriculums in Turkey and written texts basic subject area corresponds to reading and writing learning areas of curriculums in Turkey. Learning areas of the curriculum in Norway such as combined texts arranging printed and electronic texts together and language and culture basic subject areas does not exist in curriculums within Turkey. Grammar is included especially inside language and culture basic subject area within the curriculum in Norway and mostly grammar is being concentrated on. Grammar involved within 1-5th Classes (2009) while placed inside all learning curriculums, exists as an separate learning area in curriculums of 6-8th Classes (2006).
- Basic skills given in the curriculum in Norway is lesser than the basic skills presented in curriculums in Turkey; however, is related directly with basic subject domains of the curriculum. These basic skills appear as upper basic skill covering lower skills inside. As for basic skills given within curriculums in Turkey are individual basic skills. Basic skills given in curriculum in Norway

and basic skills given in curriculums in Turkey are basic skills which seem interrelated.

- Competence target given in the curriculum in Norway while arranged according to levels of 2, 4, 7 and 10th classes, achievements in 1-5th Classes (2009) in curriculums in Turkey are being arranged according to every single class and as common for 6-8th Classes (2006) in curriculums.
- Basic measuring and evaluation percept of the curriculum in Norway and curriculums in Turkey are similar and similar assessment applications are used in both countries. However, application ways of these similar assessments in every education level and class are different. Besides, students in secondary education senior class are being subjected to an evaluation containing written and verbal tests performed in Norwegian as central and local. As for Turkey, there exists no test where Turkish is being only evaluated centrally or locally in 8th Class, a central test is applied to students in this class including specific courses. Also in Norway while tests which are executed in level of every single class as central such as reading, maths, arithmetic, Norwegian, English and Semitic Languages are existing, in Turkey we have no such executed tests.

Conclusion

In an era where English is accepted as “lingua franca”, that is “valid language” (Yağcıoğlu, 2005), every country is significantly focused on teaching mother tongue which transfers own historical and cultural values of a nation to future generations, posterities in time and bringing these values as livable between individuals of this nation. In this research where 1-13th classes Norwegian Subject Curriculum (2010) and 1-5th Classes (2009) and 6-8th Classes (2006) Turkish Lesson Teaching Curriculums have been compared various headings, it appears that following are different points; in Norway achievements are

arranged according to different class levels, not being significantly focusing on grammar, electronic literacy skills and place of language and culture in the curriculum, measuring and evaluation applications used in Norway being different when compared to curriculums used in Turkey. These points are being emphasized in various studies (Demir and Yapıcı, 2007; Çelebi, 2006), however, instead of importing curriculums of foreign countries or accepting them as a model, when considered in detail, while making arrangements on curriculums in Turkey or developing new curriculums, these points should be taken into consideration.