

Güney Kore ile Türkiye'nin Ana Dili Eğitim Programlarında İlk Okuma Yazma Öğretiminin Karşılaştırılması

Doç. Dr. Zeynep AYDEMİR*

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul / Türkiye,
zeynep.aydemir@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3002-1809

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretim programı ile Korece dersi öğretimi programında yer alan okuma yazma öğretimini birinci sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına, kazanımlara, öğrenme-öğretme süreçlerine ve değerlendirme yöntemine dayalı olarak karşılaştırmaktır. Programlarda yer alan genel amaçlar, beceriler, kazanımlar, öğrenme ve öğretme süreçleri ve değerlendirme yöntemleri belirlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını, 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2007 Korece dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Öğretim programları karşılaştırılarak aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Çalışma sonucunda, Türkçe dersi öğretim programının birçok açıdan daha detaylı olduğu, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sayısının eşit dağılmadığı ve en fazla okuma öğrenme alanına yönelik kazanıma yer verildiği; Korece dersi öğretim programının ise daha yalın bir tarzı benimsediği, gerçeklik unsurunu ve gerçek hayata yönelik uygulamaları desteklediği, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sayısının eşit bir dağılımda olduğu tespit edilmiştir. Korece dersi öğretim programında eleştirel ve yaratıcı becerilerin artırılması ve çocukların duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerinin üzerinde Türkçe dersi öğretim programına göre daha fazla durulmuştur. Türkçede

* Sorumlu Yazar. Tel: +90 536 454 94 30 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 05.03.2022, Kabul: 13.05.2023, Basım: Aralık, 2024

birinci sınıf düzeyinde yer alan kazanımların %43'ü okuma, %30'u yazma, %18'i dinleme ve %9'u konuşma becerisine aittir. Türkçede birinci sınıf düzeyinde en fazla kazanıma sahip beceri okuma iken, en az kazanıma sahip beceri konuşmadır. Korece öğretiminde ise bu oranlar, %18 okuma, %18 yazma, %18 dinleme, %18 konuşma, %14 dilbilgisi ve %14 edebiyat şeklindedir. Korecede beceriler arasında orantılı ve eşit bir dağılım vardır. Dünyadaki farklı uygulamaların görülmesinin eğitimcilere farklı bir bakış açısı sunacağına inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim; Türkçe dersi öğretim programı; Korece dersi öğretim programı; İlk okuma yazma öğretimi.

Comparison of First Reading and Writing Teaching in South Korean and Turkey Mother Tongue Curriculum

Abstract

The aim of this study is to compare the reading and writing teaching in the Turkish Curriculum and the Korean Language Curriculum based on the learning areas, acquisitions, learning-teaching processes, and evaluation methods at the first-grade level. The general aims, skills, acquisitions, learning and teaching processes, and evaluation methods in the programs were determined. The data source of the research is the 2019 Turkish Curriculum and the 2007 Korean Language Curriculum. In the research, the document analysis method with a qualitative research approach was used. The descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from the documents. By comparing the curricula, the similarities and differences between them were determined. As a result of the study, it was concluded that the Turkish Lesson Curriculum was more detailed in many aspects, the number of acquisitions for learning areas was not evenly distributed, and the acquisition for reading learning area was mostly included; on the other hand, it has been determined that the Korean Curriculum adopts a simpler style, supports the reality element and real-life applications, and the number of acquisitions for learning areas is equally distributed. In KLC, increasing critical and creative skills and expressing children's feelings and thoughts clearly were emphasized more than in TCC. In KLC, daily life experience, increasing creative skills, and expressing children's feelings and thoughts clearly were emphasized more than in TCC. In Turkish, 43% of the acquisitions at the first-grade level belong to reading, 30% to writing, 18% to listening, and 9% to speaking. In Korean, these rates are 18% reading, 18% writing, 18% listening, 18% speaking, 14% grammar, and 14% literature. When looking at the general distribution of the acquisitions, Turkish has 67% of the gains, while the Korean language has 37%. It is believed that seeing different practices in the world will offer

educators a different perspective.

Keywords: Comparative education; Turkish language curriculum; Korean language curriculum; Initial reading and writing education.

Extended Summary

Purpose

This study aims to compare the reading and writing teaching in the Turkish Curriculum and the Korean Language Curriculum at the first-grade level based on learning areas, acquisitions, learning-teaching processes, and assessment methods.

Method

In the research, the document analysis method was used, one of the qualitative research approaches. Document review includes the analysis of materials that contain information about the concepts, events, and situations that are aimed to be investigated. The document review consists of the analysis of written materials containing information about the topics planned to be investigated. As a result of these examinations, the titles “Aims”, “Contents”, “Acquisition”, “Learning and Teaching Process” and “Evaluation” were created by the researcher. The descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. Descriptive analysis was conducted with the codes determined within the scope of the research (Aims, Contents, Acquisitions, Learning and Teaching Process, Evaluation). In the research, abbreviations were used while expressing the Korean language curriculum (KLC-KDÖP) and Turkish curriculum (TCC-TDÖP).

Results

When we look at the aims of both countries, it is seen that the values belonging to their own countries come to the fore. Both countries care about developing skills and attitudes toward language. It is noteworthy that the objectives in KLC are simpler and less than the objectives in TCC. It is seen that the objectives in TCC are detailed.

When the contents of both countries are examined, it is seen that real life and experiences are given importance in KLC. It is seen that the concept of “daily life” is widely used in several parts of the program. Especially when determining the scope and content of the texts, the expression “texts containing experiences from daily life” is used. It is seen that skills are given importance in the programs of both countries. Although there are common types in terms of text types, it is seen that different text types (games, theater plays,

films, dramas) are also used in Literature, which is a separate learning area in Korea. The scope and content of the texts at each grade level of KLC are specified. In TCC, the qualifications of the texts to be included in the textbook are specified. These attributes are 1-8. They are common qualities up to grade level. In the KLC program, it is a positive practice to specify the scope and content of the texts at each grade level. 43% of the acquisitions in Turkish belong to reading, 30% to writing, 18% to listening, and 9% to speaking skills. In Korean, these rates are 18% reading, 18% writing, 18% listening, 18% speaking, 14% grammar, and 14% literature. When looking at the general distribution of the acquisitions, Turkish has 67% of the gains, while the Korean language has 37%. If we examine the acquisitions in terms of skills, 67% of the acquisitions related to listening skills belong to Turkish and 33% belong to the Korean language. 50% of speaking skill acquisitions belong to Turkish and 50% belong to the Korean language. 91% of the acquisitions related to reading skills belong to Turkish and 9% to the Korean language. 77% of the achievements of writing skills belong to Turkish and 23% to the Korean language.

When the programs of both countries are examined, it is stated that the skills taught are mostly as common as listening, speaking, reading, and writing and all skills should be considered each other. Another common point is that individual differences are taken as a basis in the teaching-learning process. In addition, both countries support different teaching materials and processes at this point. Ensuring the active participation of students in the lessons is also seen as an important step. In KLC, the importance of daily life experience, increasing creative skills, and expressing children's feelings and thoughts clearly is emphasized more than in TCC.

When the assessment forms handled by both countries are examined, it is mentioned that self-assessment, peer assessment, and alternative assessment and evaluation tools are used. The importance of how the evaluation process for each skill should be in KLC was emphasized. Listening, speaking, reading, and writing skills require the use of different assessment methods.

Discussion

It is seen that the acquisitions for reading and writing skills are high in Turkish. It is expressed with three or four different acquisitions in Turkish as a response to an acquisition in the Korean language. The issue of writing the achievements separately should be reconsidered. It is seen that the acquisitions

related to visuals are included in Turkish. In a study on reading achievements, it was stated that there were mistakes in the writing of the outcome statements in the program, vocabulary, and comprehension, and fluent reading and comprehension achievements were repeated and overlapped. In addition, he stated that the basic features (habit, inference, etc.) inherent in reading are not acquired and therefore there are deficiencies (Arı and Keskin, 2016). Furtun, Uzun, and Furtun (2020) also researched 1-4 grades in the Turkish Language Curriculum. While there are a total of 235 acquisitions for grades, 103 of these acquisitions state that they are reading acquisitions and that the number of reading acquisitions has the largest share among the learning areas in the curriculum, corresponding to almost half of the total acquisitions. They say that the acquisitions that serve the same purpose and that cover each other should be determined and the overlapping structure should be removed by removing the unnecessary statement of acquisitions from the objectives, the program should be simplified and the explanations about the acquisitions should be made clear in a way that does not mislead (Furtun, Uzun and Furtun, 2020). When the studies are examined, the majority of the teachers state that the acquisitions included in the program are high in number and that the acquisitions are more focused on knowledge and comprehension (Arı and Keskin, 2016; Aslan and Altunova, 2019; Bektaş, 2007; Erbaş, 2021; Söylemez, 2018). The data are consistent with the findings of the studies.

Conclusion

When the language teaching purposes of both countries in the mother tongue teaching programs are examined, it is seen that the values belonging to their own countries come to the fore. Both countries care about developing skills and attitudes toward language. It is noteworthy that the objectives in KLC are simpler and less than the objectives in TCC. It is seen that the objectives in TCC are detailed.

Giriş

İlk okuma ve yazma öğretimi; temel dil becerileri olarak belirtilen okuma, yazma, dinleme, konuşma alanları ile iç içe olan, öğretilen ana dilden bağımsız olmayan ve güçlü bir bağ ile ilişkilendirilen (Lee, Park ve Kim, 2000) ve hayatın ilerleyen zamanlarında bireysel ve bağımsız öğrenmeleri gerçekleştirebilmek için kullanılan bir araçtır. İlkokulun birinci sınıfında en önemli ve öncelikli ders olan Türkçe (ilk okuma ve yazma) ile (Calp, 2009; Çınar, 2004; Demir ve Ersöz, 2016) temel eğitimin ilk basamağında aile, okul

ve çevre koordinasyonu ile sürdürülen, dilin temel işlevlerinin öğretimi süreci başlamaktadır (Baş, 2006). Çocuğun gelecekteki hayatına temel oluşturacak fiziksel, ruhsal ve bedensel becerilerin temellerinin atılacağı kritik dönemlerden biri birinci sınıftır. Bu dönem çocukların ailelerinden ayrıldıkları aynı zamanda okumayı ve düşünmeyi öğrendikleri bir dönemdir. Birinci sınıf, öğrenim hayatına yeni başlayan çocukların ilk bilgi ve becerileri kazandığı, öğreniciliğe alıştığı bir çevre olması, ev, okul ve çevre arasında bir köprü kurması bakımından da özel bir önem taşır (Cemaloğlu, 2000). Birey ilk okuma yazma öğretimi ile sadece okuma yazma öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda temel eğitime ilk adımını atar. Çocukların resmi okula başlamasında yaşadığı zorlukların onların eğitim kariyerlerinde önemli ve kalıcı etkileri olmaktadır. Aslında bu geçiş dönemi onların akademik ve sosyal gelişmelerinde “kritik dönem” olarak görülmektedir. Okulun ilk yıllarındaki “kritik” kavramı sadece sözde bir kavram değildir. Bu yıllarda zorluk yaşayan öğrencilerde ciddi ve kalıcı sorunlar oluştuğu belirtilmiştir (Alexander ve Entwisle, 1989). Çocuklar resmi okul hayatlarına başladıklarında yaşadıkları geçişin genel kabul görmüş bir adı yoktur. Durkheim (1973) gelişimsel dönemle ilgili olarak şunları vurgulamıştır: “Çocukluk dönemi iki döneme ayrılır. Birinci dönemin neredeyse tamamı aile içinde geçmektedir. İkinci dönem ise çocuğun ilköğretime başladığı ve geniş bir çevreyle bağlantılı olduğu dönemi kapsamaktadır.” Birinci sınıftaki geçiş çocuklar açısından kavraması zor bir durumdur (Alexander ve Entwisle, 1998). İlk okuma ve yazma sürecinde öğrenci, öğretmen, veli, çevre, kullanılan mevcut program sıkı bir ilişki içerisinde. Sağlıklı ve verimli bir ilk okuma yazma süreci için yukarıda bahsedilen öğelerin koordineli ve birbirini tamamlayıcı şekilde ilerlemesi gerekmektedir. Bu koordinasyonun bozulduğu bazı durumlarda sürece dair problemler ortaya çıkabilmektedir (Polat, 2017). İlk okuma ve yazma öğretiminde çocuğun gelişimi, okul, çevre, aile, programdan kaynaklı sorunlarla ilgili olarak Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006), Bektaş (2007), Şahin (2008), Şahin (2010), Tok, Tok ve Mazı (2008), Bay (2010), Aktürk ve Taş (2011), Akman ve Aşkın (2012), Başar (2013), Babayiğit ve Erkuş (2017), Aslan ve Altunova (2019), Erbasan ve Erbasan (2020), Ataş ve Yıldırım (2020), Erbaş (2021) tarafından araştırmalar yapılmıştır. Yabancı literatür incelendiğinde benzer problemler görülmüş ve problemler okul dışı-çevreden kaynaklanan eğitimin alt yapısının eksikliği, öğrenci sınavları ve müfredatın ortak olmayışı, teknolojinin sağladığı imkanlardan yararlanamamak ve programdan kaynaklı olarak tespit edilmiştir (Duke ve Block, 2012; Lee, Park ve Kim, 2000; Murnane, Sawhill ve Snow, 2012;

Waldfoegel, 2012). Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında ilk okuma ve yazma döneminde karşılaşılan ortak problemlerden biri de programın uygulanmasıdır (Ataş ve Yıldırım, 2020; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Vardar ve Sarıoğlu, 2017). Programla ilgili araştırma yapan Ataş ve Yıldırım (2020), öğretmenlere yöneltilen anket sorularının bulgularında, ders kitaplarının fiziksel ve görsel tasarımının iyi olduğu, öğrenme-öğretme süreci, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme ve içerik alt boyutlarında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanım sayısını fazla bulmaktadır ve kalabalık sınıflarda özellikle kazanımları vermenin güç olduğunu belirtmeleri (Arı ve Keskin, 2016; Aslan ve Altunova, 2019; Bektaş, 2007; Erbaş, 2021) araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı artırmak için birtakım önlemlerin alınması gerekir. Bu önlemlerden biri de programın yeniden gözden geçirilmesi olabilir. Programın temeli, kazanımlara dayanmaktadır. Kazanım, kavram olarak öğrencilerden öğrenme süreci sonunda edinmesi beklenen bilgi, beceri, tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Kazanım programın mihenk taşıdır. Oluşturulan kazanımlar programın diğer öğeleriyle ve kendi içlerinde bir bütünlük içerisinde olmalıdır ve öğretmenlere kılavuzluk etmelidir.

Planlı ve programlı olan, elindeki araç gereçler ile ne yapacağını bilen ve çevresindekilerle iş birliği içinde olan öğretmen, süreçte başarılı olur. Bu çerçevede temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için önce ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçların belirlenmesine dünyada okuryazarlık alanında başarılı olmuş ülkelerin uyguladığı politika ve programları inceleyerek başlanabilir. Birinci sınıfa geçiş ve okuma yazmayı öğrenme, evrensel bir süreçtir. Dünyanın her yerinde bilişsel ve duyuşsal açıdan uygun gelişim gösteren çocuk, okuma ve yazmayı öğrenme süreci ile tanışır. Araştırmada ülkemiz ile karşılaştırılması uygun görülen ülke Güney Kore'dir. Çünkü Güney Kore, modern eğitim sistemine geçiş yaparken Japonya, Çin ve Avrupa'daki birçok ülkenin eğitim sistemlerini incelemiştir (Altındağ, 2012; Choi, 2009). Bugün Güney Kore, dünyanın okuma yazma oranı ek yüksek ülkeleri arasındadır ve Kore'nin iyi eğitilmiş halkı, son otuz yılda erişilen hızlı ekonomik büyümenin başta gelen kaynağı sayılmaktadır (Kore Enformasyon Ajansı, 2002). Dilsel ve etnolojik incelemeler; Korecenin, Orta Asya'nın Ural-Altay dil ailesinde olduğunu göstermiştir. Bu ailenin içinde Türkçe, Macarca, Fince, Moğolca, Tunguzca ve Japonca da vardır. Hangıl denen Kore alfabesi 15. Yüzyılda Kral Büyük Secong'un desteğindeki bir bilginler topluluğunca yaratılmıştır. Hangıl alfabesinin 10 ünlü ve 14 ünsüzü bir araya

getirilerek çok sayıda hece grupları oluşturulabilir. Yalın ama aynı zamanda sistematik ve kapsamlı olan Hangıl, dünyadaki en bilimsel sistemlerden biri olarak kabul edilir. Hangıl'ı öğrenme ve yazmanın çok kolay olması, Güney Kore'nin yüksek okuryazarlık oranına büyük katkıda bulunmuştur (Kore Enformasyon Ajansı, 2002).

Güney Kore anayasası, her Kore vatandaşına eşit eğitim fırsatı ve eğitim hakkı tanır, ayrıca zorunlu eğitimin parasız olarak sunulmasına, eğitim hizmetlerinin sunulmasında siyasi tarafsızlığın esas alınmasına ve eğitimin hayat boyu devam etmesi gerekliliğine vurgu yapmakta ve eğitimle ilgili gerekli yasaların çıkarılmasını öngörmektedir. Güney Kore'de özel, ulusal ve yerel okul türleri mevcuttur. Güney Kore eğitim sisteminin yapısı merdivene benzetilmekte ve adım adım basamaklardan oluşmaktadır. Güney Kore'de 6 yıllık ilköğretim zorunlu ve parasızdır. Okullaşma oranı %99.9'a ulaşmıştır. İlköğretimdeki bu nicel artışta halkın eğitime gösterdiği yüksek ilgi ile devletin uyguladığı eğitim politikalarının rolü büyüktür (İpek, 2011). OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) en üst gruplarda yer alan özellikle prestijli yüksekokullara giriş konusundaki rekabeti nedeniyle lise eğitimi döneminde özel kurs ve dersane sistemi Güney Kore'de çok yaygındır. Bununla birlikte birinci ve ikinci sınıflar için dersler Korece dersi, matematik, disiplinli hayat ve akıllı hayat becerisi dersleri, deneysel öğrenme aktiviteleri, bağımsız aktiviteler, kulüp aktiviteleri, sosyal aktiviteler ve kariyer aktivitelerinden oluşmaktadır. Ders süreleri ilköğretimde 40 dakikadır (IQAS, 2009'dan akt.; İpek, 2011).

İlköğretim eğitimi, öğrenme ve günlük hayat için temel yetenekler, beceriler ve davranışlar edinmeleri için öğrencilere yardım etmeye yöneliktir. İlköğretimin hedefleri şunlardır (MEB, 2019):

1. Zihin ve beden dengeli gelişimi için çeşitli deneyimler sağlamak.
2. Günlük hayattaki problemleri tanımaları ve çözmeleri için öğrencilerin temel beceriler geliştirmelerine yardım etmek, çeşitli biçimlerde kendi duygularını ve fikirlerini ifade edebilecekleri zengin deneyimler sağlamak.
3. Farklı iş dünyasını anlamaları için öğrencilere çok sayıda öğrenme deneyimi sağlamak.
4. Geleneği, kültürü anlamaları ve değer vermeleri için davranış geliştirmek.
5. Günlük hayat için önemli olan temel hayatî davranışları geliştirmek,

komşularına ve ülkesine karşı sevgi kazandırmak.

Ülkemizde ise problem çözen, düşünen, anlayan, öğrenmeyi öğrenen ve bilgiyi kullanabilen bir nesil yetiştirmek ilk okuma ve yazma öğretimi programının amaçlarındandır (MEB, 2019). İlkokuma yazma öğretimi; bireyin kendini ve yeteneklerini keşfetmesi, akademik ve güncel hayata hazırlanması, insanlarla etkili iletişime geçebilmesi, özerk ve bireysel öğrenmelerini gerçekleştirebilmesi, mevcut yazılı ve görsel materyalleri anlaması ve zihninde yapılandırması, kendini etkili yöntemlerle yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine fırsatlar sunan temel bir ihtiyaçtır (Bay, 2010). Öğretmenler ilk okuma yazma öğretimine gereken önemi vermelidir. Çünkü öğrencilerin okul hayatları boyunca yaşadıkları problemlerin temelleri dil öğretimine dayanmaktadır (Berry, 2006). Türkçede her harf bir sesi karşıladığından ses yapısına uygun olarak ses esaslı ilk okuma yazma yöntemi kullanılmaktadır. Ses esaslı ilk okuma yazma yönteminde seslerle başlanır, anlamlı bütün oluşturacak sesler verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. Okuma ve yazma çalışmalarıyla ilgili etkinlikler, ilk okuma yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülür. Okunan her öge yazılır, yazılanlar da okunur (Akyol, 2006). Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte ve yazının, harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (MEB, 2019).

Ülkemizde ilkokul birinci sınıf programında öğrencilerin toplam 26 saat zorunlu ve 4 saat serbest etkinlik dersleri vardır. Toplam haftalık ders saati 30'dur. Zorunlu dersler; Türkçe, matematik, hayat bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve oyundur. Birinci sınıf programında yer alan her ders birbiriyle bağlantılı ve bir bütün olarak ele alınır. Bir sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretimi yaparken kazanımları da gerçekleştirmek durumundadır. 1. sınıfta bir haftalık süre içerisinde toplam 30 ders saati ders işlenmektedir. Bunlardan 10 saatini Türkçe dersleri oluşturmaktadır (MEB, 2021). Korece ve Türkçe dersi öğretim programının amaçlarına bakıldığında benzer bir eğitim süreci uygulandığı görülmektedir ancak Kore'nin okuryazarlık

oranının ve başarısının neden bu kadar yüksek olduğu, tartışılması gereken bir konudur. Bu nedenle iki ülke arasında temel eğitimin başlangıç seviyesi olan birinci sınıfta ne gibi benzerlik ve farklılıkların olduğu, eğitime nasıl başlanıldığı incelenmelidir. Güney Kore’de eğitime yönelik yapılan politikaların birçoğunun amacına ulaştığını; yapılan PISA sınavı sonuçları ve yayımlanan raporlar göstermektedir. Güney Kore, 2000 yılından bu yana PISA’da en yüksek performans gösteren ülkelerden biri olmuştur ve sürekli gelişim göstermektedir. Sıralama ve başarı, zaman içerisinde değişkenlik gösterebilir ama on yıldan kısa bir süre içinde Güney Kore uyguladığı politikalar sayesinde OECD ülkeleri arasında 23. sıradakini başarısını öne alarak PISA’da en iyi performans gösteren ülkelerden biri hâline gelmiştir (OECD, 2011, 2010a, 2010b; PISA, 2015).

Güney Kore’de gerçekleştirilen politikaların başında öğretmenlerin kalitesinin artırılması, küçük sınıflar ve gruplarla eğitime devam edilmesi, okullara; öğrenci değerlendirmesine ve hangi derslerin sunulacağına yönelik, içeriklerini belirleme ve kullanılan ders kitaplarına karar verme dahil olmak üzere müfredat ve değerlendirme politikaları üzerinde önemli ölçüde özerklik verilmesi gelmektedir. Ayrıca başarıyı artırmak için ek olarak bilgi eğitim teknolojilerini programa entegre etmek, ebeveynlerin okula katılımını sağlamak, öğrencilerin özel ders almasını teşvik etmek şeklinde tamamlayıcı eğitim uygulamalarını desteklemiştir. Güney Kore’de, ilkokul öğrencilerinin %81’inin özel ders aldığı tahmin edilmektedir. Güney Kore’de, niceliksel ve niteliksel eğitim çıktılarında sürekli ilerleme kaydedilmektedir. Güney Kore; okumanın, 21. yüzyıl için kilit bir yeterlilik olduğunu kabul etmiş ve okumaya ilgili politikalar geliştirmiş ve uygulamıştır. Okumaya yönelik uyguladığı politikalarından biri de Korecenin odak noktasını; gramer ve edebiyat yeterliliğinden, PISA’nın altında yatan yaklaşıma benzer şekilde, yaratıcılık ve eleştirel düşünme için gerekli beceri ve stratejilere kaydırmak olmuştur. Programa da bu becerileri geliştirmeye yönelik çeşitli öğretim yöntemleri ve materyalleri eklenmiştir (OECD, 2014).

Ülkenin başarısı; öğretmen yetiştirme, hayat boyu öğrenme, öğrencilere günlük hayat becerileri ve kültürel kimliklerini kazandırma politikalarına önem vermesiyle ilişkilendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde dünyada ve ülkemizde de Güney Kore eğitim sistemi üzerine birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Güney Kore ile ilgili eğitim sisteminin genel açıdan karşılaştırıldığı çalışmalar (Altındağ, 2012; Choi, 2009; İpek, 2011) vardır fakat temel

eğitimin en önemli basamağı olarak kabul edilen ilkokul birinci sınıf düzeyine ve okuma-yazma sürecine yönelik çalışmalar azdır. Türkiye ile ilgili PISA sınavlarındaki başarısızlığın; okuma öğretimi ve anlama sorunlarının nedeni olarak çoktan seçmeli sorular ve programlarda uygulanan içerik gösterilebilir (Aşıcı, Baysal ve Şahenk-Erkan, 2014; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Ergen ve Batmaz, 2019; Erginer, 2000; Erginer ve Erginer, 2023) görülmektedir. Güney Kore'ye bakıldığında da aynı şekilde teste dayalı sınav sisteminin olduğu, dersanelerin ve tamamlayıcı eğitim uygulamalarının fazla olduğu görülmektedir fakat ülkenin okuryazarlık başarısının yüksek olduğu da görülmektedir. Bu okuryazarlık başarısının temellerinin atıldığı birinci sınıf düzeyinde nasıl bir eğitimle okuma yazma çalışmalarına başladıkları ve bu süreçte nasıl bir içerik sundukları araştırma kapsamındadır. Bu çalışmanın problemi, Korece ile Türkçe dersi öğretim programlarında ilk okuma yazma öğretiminin karşılaştırılmasıdır. Araştırma, birinci sınıf programına yönelik eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksikliklerin Güney Kore'de elde edilen başarı ile karşılaştırılması ve karşılaştırma sonuçlarının Türkiye'de nasıl uygulanabileceği yönünde öneriler sunabilmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması belirlenen dokümanların altlarında yatan temaların araştırmasını kapsamaktadır (Bowen, 2009; Bryman, 2004). Doküman incelemesi yöntemi kullanılan araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi görüşme veya gözleme gerek kalmadan toplayabilir (Creswell, 1998). Yapılan doküman incelemesi, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinden oluşmaktadır. Çalışma sürecinde bilimsel ve etik kurallara uyulmuştur.

Çalışma Materyali

Doküman incelemesi yöntemiyle veri toplanırken araştırmacının, araştırmasına alanyazındaki ya da kendi geliştirdiği kategoriler aracılığı ile başlayabileceği (Bryman, 2004) belirtilmektedir. Bu nedenle program incelenirken, araştırmacı tarafından önce ilgili alan yazın taranmıştır. Bu incelemeler sonucunda araştırmacı tarafından daha önceki çalışmalarda kullanılan "Amaçlar", "İçerikler", "Kazanım", "Öğrenme ve Öğretme Süreci", "Değerlendirme" başlıkları oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden

yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanmasıdır (Bryman, 2004). Araştırma kapsamında belirlenen kodlar ile (Amaçlar, İçerikler, Kazanım, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Değerlendirme) betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada Korece dersi öğretim programı (KDÖP) ve Türkçe dersi öğretim programını (TDÖP) ifade ederken kısaltmalar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği için, belirlenen kodlar oluşturulurken aynı özellikteki çalışmalar dikkate alınmıştır, araştırma metoduna, veri toplama aracına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Kazanım temasında belirlenen ortak ve farklı kazanımlarla ilgili olarak uzman olan iki akademisyenin ve MEB’de görev yapan üç öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda analiz yapılmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre, nitel araştırmalarda kodlamanın güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak çok önem taşımaktadır. Güvenirlik değerinin hesaplanmasında %70’in üzerinde değer çıktığında analiz, güvenilir kabul edilmektedir. 6 araştırmacının kodlamaları arasındaki güvenirlilik katsayısı (Güvenirlilik= $5/(5+1)*100$) .83 olarak hesaplanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, MEB tarafından açıklanan 2019 yılındaki Türkçe dersi öğretim programı ve 2007 yılında Güney Kore’de yayımlanan Korece dersi öğretim programında yer alan bilgiler ile sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde Korece ve Türkçe dersi öğretim programlarının; amaçlar, içerik, kazanım, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme yönünden karşılaştırılmalı olarak incelenmesi yer almaktadır.

Korece ile Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Amaçlarının İncelenmesi

Korece dersi, Koreceyi yaratıcı biçimde kullanmak için gerekli olan beceri ve tutumları geliştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin geleceğe yönelik milli kimlik ve duygularını geliştirerek Koreceyi tam ve etkili bir şekilde kullanmaları, Güney Kore’nin gelişmesine ve kültürünün zenginliğine katkıda bulunacaktır. Korece derslerinde öğrenciler:

1. Çeşitli durumlarda faydalanabilecekleri ve kendi dillerini yaratıcı bir şekilde kullanabilecekleri Korece ve edebiyatındaki aktivitelerin temel bilgilerini anlar.

2. Diyalog oluşturmayı ve eleştirel ve yaratıcı yazılar için gerekli bilgi ve becerileri bütünüyle anlar.
3. Devamlı araştırma yapıp, dil gelişimi oluşturarak ve gelecek odaklı bir Kore kültürü yaratarak Kore kültür dünyasıyla yakından ilgilenir.

Türkçe dersinin amaçlarına baktığımızda ise TDÖP; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisiyle donanmalarını, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin şartı olarak kabul etmektedir.

Her iki ülkenin amaçlarına baktığımızda kendi ülkelerine ait olan değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Her iki ülkede de dile yönelik beceri ve tutum geliştirilmesi önemsenmektedir. KDÖP'te yer alan amaçların TDÖP'te yer alan amaçlara göre daha yalın ve az olduğu dikkat çekmektedir. TDÖP'te yer alan amaçların detaylı olduğu görülmektedir.

Korece ile Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriklerinin İncelenmesi

'Dinleme', 'konuşma', 'okuma' ve 'yazma'nın öğrenimi sürecinde Korecenin gerçek hayattaki kullanımı üzerinde durularak öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmesi hedeflenmektedir. 'Dil Bilgisi'nin öğrenimi' sürecinde ise dil olgusunun ardındaki kuralları anlamak için araştırma temelli olmasını ve gerçek hayatta Korecenin kullanımı için öğrenilmiş bilgilere başvuran deneyimlerden oluşması istenmektedir. 'Edebiyatın öğrenimi' çeşitli eserlerde [şiir, hikâye (roman), oyun, tiyatro oyunları, filmler, dramalar, makaleler ve eleştiri yazıları] anlatılan insan hayatını tüm boyutlarıyla anlamayı ve edebî eserleri bularak, okuyarak, yorumlayarak ve sonrasında gerekli aktiviteleri uygulayarak, hayal gücünü geliştirmeyi amaçlar. Metin türlerinde bilgi içerikli metinler, ikna edici metinler, sosyal etkileşimli metinler, duygusal ifadeler içeren metin türleri sosyal ve kültürel bağlamla ilişkili olarak yer alır. Birinci sınıf düzeyinde yer alan metinlerin düzeyi ve kapsamına yönelik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. KDÖP Birinci Sınıf Metinlerin Düzeyi ve Kapsamı

Metinlerin Düzeyi ve Kapsamı	
Dinleme	Günlük yaşantıda çocukların kolaylıkla taklit edebileceği çeşitli sesler
	Çocukların günlük hayatlarıyla ilişkili başlıklar içeren kısa hikayeler
Konuşma	Kendine özgü kafiyelere sahip şiirler ve şarkılar
	İnsanlaştırılmış hayvan karakterlerinin davranışlarını ve görünüşlerini, ünlü insanların biyografilerini ve geleneksel hikayelerini olağanüstü bir şekilde betimleyen masallar
Okuma	Günlük hayatta kendini tanıtabileceği basit kelimeleri kullanma
	Günlük hayatta arkadaşlara, aile üyelerine, öğretmenlere vb. söylenen basit selamlama sözleri
Yazma	Günlük hayatta kişinin duygularını ifade eden basit diyaloglar
	Olayların kronolojik sırasını açıkça gösteren basit hikayeler
Dilbilgisi	Korece ünlü ve ünsüzlerin farklı kullanımlarını gösteren cümleler veya kısa metinler
	Duraklayarak okumada dikkat gerektiren cümleler veya kısa metinler
Edebiyat	Günlük hayatta kolayca karşılaşılan veya nesnelere ilgili şeyleri içeren metinler
	Günlük hayattan deneyimler içeren masallar veya günlükler
Edebiyat	Yaygın kullanılan ve kolay olan kelimeler ve cümleler
	Yaygın kullanılan kelimelerin olduğu metinler
Edebiyat	Çevredeki olaylarla ilgili kendi düşüncelerini içeren metinler
	Derin etki bırakan olayları içeren resimli günlükler
Edebiyat	Korece karakterlerden oluşan ünlü ve ünsüzler
	Basit harfler ve kelimeler
Edebiyat	Noktalama işaretlerinin kullanımlarını gösteren basit cümleler
	Kafiyeleri iyi gösteren kısa ifadeler veya şiirler
Edebiyat	İlginç duyguları ifade eden metinler veya edebî eserler
	Efsanevi veya fantastik bir dünya içeren edebî eserler

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve merhaleli olarak yapılandırılmıştır.

TDÖP’te ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi” benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi, turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir ve temel düzeyde okuma-yazma becerileri ile sınırlı değildir; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin

kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır.

Birinci sınıfın birinci döneminde 16 dinleme/izleme metni, 2. dönemde ise 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metni yer almalıdır. Birinci sınıfın ikinci 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, mâni, ninni gibi türler de kullanılmalıdır.

Her iki ülkeye ait program içeriklerine baktığımızda KDÖP'te gerçek hayat ve deneyimlerin önemsendiği ve "günlük hayat" kavramına programın birkaç yerinde yer verildiği görülmektedir. Özellikle metinlerin kapsamı ve içeriği belirlenirken "günlük hayattan deneyimler içeren" metinler ifadesi kullanılmaktadır. Her iki ülkenin programında becerilere önem verildiği görülmektedir. Metin türleri açısından ortak olan türler olmakla birlikte KDÖP'te ayrı bir öğrenme alanı olan edebiyat içerisinde farklı metin türlerinin (oyun, tiyatro oyunları, filmler, dramalar) yer aldığı görülmektedir. KDÖP'te her sınıf düzeyine ait metinlerin kapsam ve içeriklerinin nasıl olacağı belirtilmiştir. TDÖP'te ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri genel olarak belirtilmiştir. Örneğin "Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dahil) en fazla iki metin seçilmelidir ya da ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır." vb. şekilde nitelikler belirlenmiştir. Bu nitelikler 1-8. sınıf düzeyine kadar ortak niteliklerdir ve her sınıf düzeyine göre detaylandırılmamıştır. TDÖP'te ders içeriklerinin yalın ve geniş çerçevede olduğu görülmektedir. KDÖP'te ise her sınıf düzeyinde metinlerin kapsamının ve içeriğinin belirtilmesi çocuğun gelişim seviyesine uygun olması açısından olumlu bir uygulamadır. KDÖP'nin içeriklerinin daha detaylı ve sınırlarının belli olduğu görülmektedir.

Korece ile Türkçe Dersi Öğretim Programının Birinci Sınıf Düzeyinde Kazanımlarının İncelenmesi

Birinci sınıf düzeyinde KDÖP ve TDÖP'te yer alan öğrenme alanları/beceriler ve bunlara ait kazanımlar tablolarda açıklanmıştır.

Tablo 2. Dinleme Öğrenme Alanına Ait Kazanım ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları/İçerik Örnekleri	
KDÖP	1.Çeşitli sesleri taklit ve ayırt etmek* <i>Duyguları sesle tanımlamak</i> <i>Sesleri taklit etmek</i> <i>İstekle/zevkle katılmak</i>
	2.Diğer insanların doğal bir şekilde söylediklerini dinlemek* <i>Dinlemede duruşun önemini anlamak</i> <i>Vücut hareketlerinin düzelmesine yoğunlaşmak</i> <i>Uygun tepki göstermek</i>
	3.Şarkıları ve şiirleri hissederek dinlemek <i>İlginç notları keşfetmek</i> <i>Kafiyeleleri hissetmek</i> <i>Kafiyeleleriyle şiir ve şarkıları yalnız başına söylemek</i>
	4.Karakterleri ortaya çıkarırken hikayeleri dinlemek* <i>Anlatılan hikayedeki karakterleri kavramak</i> <i>Anlatılan hikayedeki karakterlerin görünüşlerini hayal etmek</i> <i>Resimde yer alan figürleri ifade etmek</i>
Kazanımlar	
TDÖP	1.Doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt eder. * <i>Doğal ve yapay ses kaynakları hakkında bilgi verilmez.</i>
	2.Duyduğu sesleri taklit eder. *
	3.Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.
	4.Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.
	5.Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.
	6.Dinlediği/izlediği metni anlatır. * <i>Olayları oluş sırasına göre anlatması için teşvik edilir.</i>
	7.Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. *
	8. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. * <i>Sadece olay, şahıs ve varlık kadrosuna yönelik sorular (ne, kim) yöneltilir.</i>
	9.Sözlü yönergeleri uygular. <i>Yönerge sayısı beş adımdan fazla olmamalıdır.</i>
	10.Dinleme stratejilerini uygular. * <i>a) Dinlerken/izlerken nezaket kurallarına (söz kesmeden dinleme, söz alarak konuşma) uymanın önemi vurgulanır.</i> <i>b) Öğrencilerin dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları sağlanır.</i>

*Ortak kabul edilen kazanımlardır.

Kazanımlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında dinleme becerisine yönelik birinci sınıf düzeyinde sesi ayırt etme ve taklit etme sürecinin ortak olduğu görülmektedir. Ayırt etme ve taklit etme kazanımı Türkçede iki farklı kazanım şeklinde yer alırken Korecede tek bir kazanımda birleştirilmektedir. Korecenin taklit etme ve ayırt etme sürecinde yer alan içeriklerinde istekle/zevkle katılma konusu belirtilmektedir. Şarkı ve şiir içerikli materyallerin dinleme sürecinde kullanımı önemsenmektedir. Türkçede yer alan

kazanımlara bakıldığında günlük hayattan uzak, resmî, uygulanması güç izlenimi uyandırmaktadır. Örneğin “dinlediği izlediği metni anlatır ya da konusunu belirler.” kazanımlarının uygulanabilirliği tartışılmalıdır. “Dinleme sürecinde birinci sınıf çocuğuna kazandırılması gerekenler nelerdir?” sorusunun karşılığına baktığımızda Korece öğretim programının çocuk seviyesine uygun olduğu, içeriklerinin öğretmenler tarafından anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu görülmektedir. Türkçede ilk okuma yazma öğretim sürecinde dinleme kazanımlarının sayıca fazla olduğu görülmekte, uygulanabilirliğinin ve kitaplarda karşılığının olması tartışmaya açıktır.

Tablo 3. Konuşma Öğrenme Alanına Ait Kazanım ve İçerik Örnekleri

	Başarı Standartları/İçerik Örnekleri
KDÖP	1. Birçok kişi önünde net bir sesle kendini tanıtabilir. * <i>Kendini tanıtmada kullanılan dil ifadelerini bilmek</i> <i>Anlatmak için başlık ve konu seçmek</i> <i>Kendine güvenen net bir sesle konuşmak</i>
	2. Günlük hayatta bir duruma uygun tebrik sözcükleri söyleyebilir ve tebrik alabilir.* <i>Çeşitli karşılama kelimelerini bilmek</i> <i>Nazik tavırla ve net bir sesle karşılamak</i> <i>Karşılımların iyi ilişkileri ortaya çıkarmasına ve devam ettirmesine yardımcı olabileceğini anlamak</i>
	3. Kişinin duygularını gösteren doğru kelimeleri kullanarak başkalarıyla konuşabilir. <i>Duyguları anlatan terimlerin listesini bilmek</i> <i>Duruma uygun ifade tarzını anlatan kelimeleri seçmek</i> <i>Duruma uygun ifadeleri karşılayan kelimeleri düzgün bir şekilde kullanmak</i>
	4. Hikayelerde yer alan olayları sırasına göre anlatabilir. <i>Olayların sırasını anlatan ifadeleri bilmek</i> <i>Bir hikâyenin içeriğini kronolojik olarak düzenlemek</i> <i>Bir hikâyenin içeriğini canlı bir şekilde anlatmak</i>
	Kazanımlar
TDÖP	1.Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. <i>Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.</i>
	2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
	3.Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. * a) <i>Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları sağlanır.</i> b) <i>Öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.</i>
	4.Konuşma stratejilerini uygular. * a) <i>Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır.</i> b) <i>Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.</i>

*Ortak kabul edilen kazanımlardır.

Kazanımlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında konuşma becerisine

yönelik birinci sınıf düzeyinde Korecede yer alan “Günlük hayatta bir duruma uygun tebrik sözcükleri söyleyebilir ve tebrik alabilir.” kazanımı ile Türkçede yer alan “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımının benzer olduğu görülmektedir. Her iki kazanıma bakıldığında dil ve üslup yönünden Korecede yer alan günlük hayat ifadesi kazanımın uygulanabilir ve çocuğun ihtiyaçlarına binaen hazırlandığını vurgulamaktadır. Diğer benzer olan iki kazanım ise şunlardır: “Birçok kişi önünde net bir sesle kendini tanıtabilir.” ile “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımlarıdır. Her iki ifade incelendiğinde kazanımların hangisinin birinci sınıf düzeyine uygun olduğunun sorgulanması gerekir. Korece kazanımları arasındaki “Hikayelerde yer alan olayları sırasına göre anlatabilir.” kazanımına ülkemizde yer verilmemektedir. “Hazırlıksız konuşmalar yapar.” kazanımı yerine birinci sınıf öğrencisinin gelişim düzeyinde uygun olarak hikâye anlatım sürecinin konuşma becerisinin gelişimi açısından daha önemli olduğu görülmektedir. Kazanımların içerik olarak her iki ülkenin programlarında benzer olduğu fakat Korecede özellikle belirtilen günlük hayat, duyguları ifade etme, yaşadığı ve içinde bulunduğu durumu ifade etme süreci; kazanımlara daha çok yansıtılmaktadır.

Tablo 4’te görülecek olan, okuma öğrenme alanına ait kazanımlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında okuma becerisine yönelik kazanımların Türkçede sayıca yüksek olduğu görülmektedir. Korecede yer alan “Doğru ve sesli bir şekilde kelime ve cümleleri okuyabilir.” kazanımının karşılığı Türkçede dört farklı kazanım ile ifade edilmiştir: “Harfi tanır ve seslendirir.”, “Hece ve kelimeleri okur.” ve “Basit ve kısa cümleleri okur.”, “Kısa metinleri okur.” kazanımlarına bakıldığında aslında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bir bütün olarak ele aldığımız ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yönteminin merhaleleri olduğu görülmektedir. Bu kazanımların ayrı ayrı yazılması hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Akıcı okuma sürecinde yer alan kazanımların okuma yazma öğretimi süreci tamamlandıktan sonra gerçekleştiren çalışmalar olduğu görülmektedir. “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” ve “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” kazanımının akıcı okuma ifadesi ile uyumadığı görülmektedir. Akıcı okuma konusunda okuma stratejileri ve yöntemlerinin uygulama süreçlerine yer verilmesidir. Türkçede görsellerle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımların görsel okuryazarlık konusuna katkı sağlayacağı ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4. Okuma Öğrenme Alanına Ait Kazanım ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları/İçerik Örnekleri		
KDÖP	1. Doğru ve sesli bir şekilde kelime ve cümleleri okuyabilir.* <i>Alfabeyi bilmek</i> <i>Harflerin birleşimlerini bilmek</i> <i>Sesli okumak, değişen seslere dikkat etmek</i>	
	2. Anlamın farklı olabilmesi için metinleri uygun duraklamalarla okuyabilir.* <i>Okuma sırasında duraklama yerini bilmek</i> <i>Anlamı öne çıkarmak için duraklamalara dikkat ederek okumak</i> <i>Farklı yöntemler kullanarak duraklayarak okumak</i>	
	3. Okuduktan sonra ana içeriğini anlayabilir. <i>Anahtar kelimeleri bulmak</i> <i>Önemli içerikleri özetlemek</i> <i>Yazarın bakış açısını kavramak</i>	
	4. Kendi deneyimleri ile bağlantı kurarak anlayabilir. <i>Deneyimler içeren metinlerin özelliklerini anlamak</i> <i>Yazarın deneyimlerini kavramak</i> <i>Yazarın deneyimlerini kendi deneyimleriyle karşılaştırarak okuma tutumu geliştirmek</i>	
	Kazanımlar	
	Okumaya hazırlık	
	1. Okuma materyalindeki temel bölümleri tanıır. <i>Kitabın ön kapak, arka kapak ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilir.</i>	
	2. Harfi tanıır ve seslendirir. *	
	3. Hece ve kelimeleri okur. *	
	4. Basit ve kısa cümleleri okur. *	
5. Kısa metinleri okur. Akıcı okuma		
6. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. *		
7. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. *		
8. Şiir okur. <i>Kısa şiirleri ve İstiklal Marşı'nın ilk iki kıtasını okumaları sağlanır.</i>		
9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. <i>Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.</i>		
10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. <i>Her türlü basılı içerik, katalog, tabela, reklam panoları, kitap kapakları gibi çeşitli yüzeylerdeki farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okumaları sağlanır.</i>		
11. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.		
12. Okuma stratejilerini uygular. <i>Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.</i>		
Anlama		
13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.		
14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.		
15. Metinle ilgili soruları cevaplar. *		
16. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. *		
17. Metnin konusunu belirler. *		
18. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.		
19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.		

*Ortak kabul edilen kazanımlardır.

Tablo 5. Yazma Öğrenme Alanına Ait Kazanım ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları/İçerik Örnekleri	
KDÖP	1. Doğru bir şekilde harfleri/karakterleri yazabilir. * <i>Kalemi doğru tutmak</i> <i>Uygun bir şekilde mektup yazmak</i> <i>Harfleri doğru şekilde yazmak</i> <i>Kelimeleri ve cümleleri yazmak</i>
	2. Konunun özelliklerini belirgin bir biçimde anlatan metinler yazabilir. <i>Tanıtımların uygun içeriğini anlamak</i> <i>Kendini, ailesini ve okulu tanıtırken uygun içerikler seçmek</i> <i>Konunun özelliklerini gösterme ve iyi yazmak</i>
	3. Çevresindeki olaylar hakkında kendi düşüncelerini yazabilir. <i>Çevresindeki olaylar hakkında kendi düşüncelerini yansıtmak</i> <i>Kişinin kendi düşüncesini destekleyen sebepleri sıralamak</i> <i>Düşüncelerini ve sebeplerini tanımlama ve iyi yazmak</i>
	4. Derin bir izlenim bırakan konu hakkında resim günlüğü yapabilir. <i>Bir resim günlüğünün özelliklerini bilmek</i> <i>Bir gün içinde neler yaşadığını yansıtmak</i> <i>Derin bir izlenim bırakmak için özellikle yazmak</i> <i>Resimli günlükleri yazmayı bir kural haline getirmek</i>
Kazanımlar	
TDÖP	1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. <i>Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır.</i>
	2. Harfleri tekniğine uygun yazar. *
	3. Hece ve kelimeler yazar. *
	4. Rakamları tekniğine uygun yazar.
	5. Anlamli ve kurallı cümleler yazar. *
	6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
	7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
	8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır. a) <i>Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.</i> b) <i>Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.</i>
	9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. *
	10. Yazdıklarını gözden geçirir. <i>Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.</i>
	11. Yazdıklarını paylaşır. <i>Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.</i> <i>Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.</i>
	12. Yazma çalışmaları yapar. * a) <i>Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.</i> b) <i>Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.</i>
	13. Yazma stratejilerini uygular.

*Ortak kabul edilen kazanımlardır.

Kazanımlara karşılaştırmalı olarak bakıldığında yazma becerisine yönelik kazanımların Türkçede sayıca yüksek olduğu görülmektedir. Korece öğretiminde yer alan “Doğru bir şekilde harfleri/karakterleri yazabilir.” kazanımının karşılığı olarak Türkçede üç farklı kazanım ile ifade edilmiştir. “Harfleri tekniğine uygun yazar.”, “Hece ve kelimeler yazar.”, “Anlamli ve kurallı cümleler yazar.” kazanımlarına bakıldığında aslında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bir bütün olarak ele aldığımız ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi yönteminin merhaleleri olduğu görülmektedir. Bu kazanımların ayrı ayrı yazılması hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü tekrar eden kazanımların işlevselliği sorgulanabilir. Çocuğun yazmaya yönelik ilgisini arttırmak için önce yakın çevresinden uzağa hareket ederek, çevresinde gördüğü olayları yazması istenmelidir. Korece öğretiminde yazma ile ilgili kazanımlara bakıldığında günlük hayatla iç içe, öğrenciyi yazmaya teşvik eden ifadelerden oluştuğu görülmektedir. “Yazma çalışmaları yapar.” kazanımına karşılık “Çevresindeki olaylar hakkında kendi düşüncelerini yazabilir.” veya “Konunun özelliklerini belirgin bir biçimde anlatan metinler yazabilir.” kazanımlarının uygulanabilir olduğu ve öğretmenler tarafından içeriğinin kolay oluşturulabileceği düşünülmektedir. Korece öğretiminde yer alan “Derin bir izlenim bırakan konu hakkında resim günlüğü yapabilir.” kazanımının eşdeğeri “Yazdıklarını görsel unsurlarla destekler.”dir. Bu süreçte kazanıma uygun olarak öğrencinin yaptığı; yazdığı içeriğe uygun bir resim çizmektir. Fakat resim günlüğü ifadesi ile görselin; yazıdan daha çok olması gerektiği vurgusu yapılmakta, yeni yazmayı öğrenen ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmek istediğimiz öğrencinin seviyesine daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 6. Dilbilgisi ve Edebiyat Öğrenme Alanına Ait Kazanım ve İçerik Örnekleri

Dilbilgisi		
Başarı Standartları/İçerik Örnekleri		
KDÖP	1. Korece karakterlerin ünlü ve ünsüz seslerini ve isimlerini bilir. <i>Ünlü ve ünsüz harflerin birleşimlerini anlamak</i> <i>Korece ünlü ve ünsüzleri okumak</i> <i>Ünlü ve ünsüz harflerden oluşan karakterleri sesli olarak okumak</i> <i>Koreceyi takdir eden tutum oluşturmak</i>	
	2. Yazılı karakterlerle uyuşmayan sesleri anlar. <i>Ne zaman seslere göre yazılacağını ve ne zaman dilbilgisi kurallarına göre yazılacağını anlamak</i> <i>Korece ünsüzleri, ünlüleri ve kelimeleri doğru telaffuz etmek</i>	
	3. Noktalama işaretlerinin adlarını ve kullanımlarını bilir. <i>Nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işaretinin kullanımını bilmek</i> <i>Nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işareti kullanımını dikkate alarak cümleleri doğru okumak</i>	
	Edebiyat	
	Başarı Standartları/İçerik Örnekleri	
	1. Sık kullanılan kelimelere ilgi duymak <i>Yaygın olarak kullanılan kelimelere ilgi duymak</i> <i>Günlük hayatta tekrar tekrar kullanılan kelimeleri aramak</i> <i>Kendini basit kağıye türlerine maruz bırakmak</i>	
	2. Edebî eserlerin ilginç içeriklerini çizimlerle veya kelimelerle ifade etmek <i>Bir eserin etkileyici kısımlarına dikkat etmek</i> <i>Eserlerde gösterilen ilginç kelimeleri veya cümleleri kullanarak kısaca ifade etmek</i> <i>İlginç veya etkileyici sahnelerin resimlerini çizmek</i>	
	3. Bir resimli kitaptaki resimlerin hikayeye nasıl ilişkili olduğunu anlamak <i>Bir metnin içeriğini bir resmin içeriğinden ayırt ederek anlatmak</i> <i>Bir resimde gösterilen ana karakterleri, konuyu ve olayları kavramak</i> <i>Bir resimde gösterilen vücut hareketlerini içeriğine göre yorumlamak</i>	

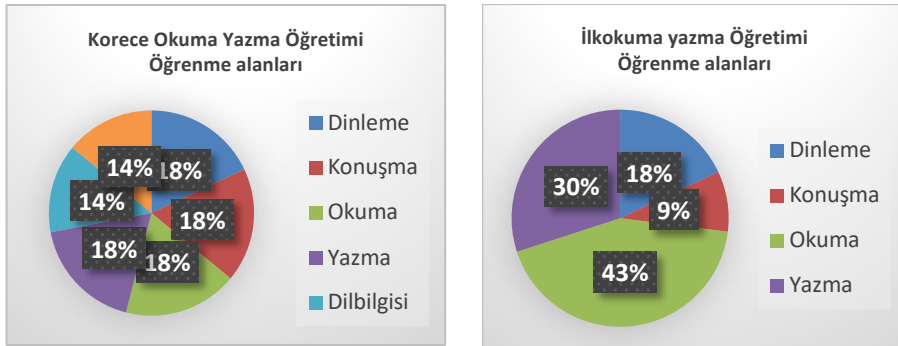
Korece öğretiminde Türkçe dersi öğretim programından farklı olarak dilbilgisi ve edebiyat öğrenme alanları bulunmaktadır. Türkçede okuma ve yazma kazanımlarında yer alan noktalama işaretleri konusuna Korece öğretiminde ayrı bir öğrenme alanında yer verilmiştir. Bir de edebiyat adında bir öğrenme alanı vardır. Özellikle “Sık kullanılan kelimelere ilgi duymak”, “Edebî eserlerin ilginç içeriklerini çizimlerle veya kelimelerle ifade etmek”, “Bir resimli kitaptaki resimlerin hikayeye nasıl ilişkili olduğunu anlamak” şeklinde yer alan kazanımları incelendiğinde Türkçe dersinde de böyle bir öğrenme alanına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçede sık kullanılan kelimelerin çocuklarla paylaşılması kelime hazineleri açısından önemlidir. Ayrıca kültürümüze ait öğelerin yer aldığı edebî eserlerin birinci sınıf düzeyinden itibaren okullara gönderilmesi, tanıtılması kültürel bilincin ve temel değerlerin

oluşması açısından önem taşımaktadır.

Korece öğretiminde ve Türkçede yer alan kazanımların sayısı Tablo 7 ve Şekil 1’de belirtilmektedir. Tablo ve grafik incelendiğinde Türkçede yer alan kazanımların %43’ü okuma, %30’u yazma, %18’i dinleme ve %9’u konuşma becerisine aittir. Korece öğretiminde ise bu oranlar; %18 okuma, %18 yazma, %18 dinleme, %18 konuşma, %14 dilbilgisi ve %14 edebiyat şeklindedir. Kazanımları beceriler açısından inceleyecek olursak dinleme becerisine ait kazanımların %67’si Türkçeye, %33’ü Korece öğretimine aittir. Konuşma becerisine ait kazanımların %50’si Türkçe, %50’si Korece öğretimine aittir. Okuma becerilerine ait kazanımların %91’i Türkçeye %9’u Korece öğretimine aittir. Yazma becerisine ait kazanımların %77’si Türkçeye, %23’ü Korece öğretimine aittir.

Tablo 7. KDÖP ve TDÖP Öğrenme Alanlarının Dağılımı

	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Dilbilgisi		Edebiyat	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
TDÖP	8	67	4	50	19	91	13	77	-	-	-	-
KDÖP	4	33	4	50	4	9	4	23	3	100	3	100
Toplam	12	100	8	100	21	100	17	100	3	100	3	100



Şekil 1. KDÖP ve TDÖP Öğrenme Alanları Dağılımı Grafiği

Korece ile Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme ve Öğretme Süreci Açısından İncelenmesi

Kore diline ait öğretme ve öğrenme planları oluşturulurken öğretmenler, öğrencilerin Koreceyi kullanarak yeteneklerini geliştirebilmelerine dikkat etmelidir. Eğitim programının içeriğinde önerilen seviye ve konuya göre “Metinlerin Düzeyi ve Kapsamı” ve “Başarı Standartları” için bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı öğretme ve öğrenme materyalleri geliştirilir. Bireysel

farklılıklar Korecede vurgulanan önemli noktalardan biridir. Öğrenme amaçları ve sınavlar oluşturulurken öğrencilerin bireysel özellikleri ön planda tutulur. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretmen, farklı öğretim ve çalışma materyalleri geliştirmelidir. Materyaller öğrencilerin ilgilerine, zevklerine, ön öğrenme deneyimlerine ve düzeylerine göre geliştirilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin Koreceye yönelik olumlu tutum oluşturmasını sağlamalıdır. Öğrenme içerikleri, çalışma amaçlarına uygun olmalı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat alanının içerikleri arasındaki ilişki ve her bir içerik ile sınıf düzeyi arasındaki bağlantı dikkate alınmalıdır. KDÖP'te "Metinlerin Düzeyi ve Kapsamı" ve "Başarı Standartları" göz önünde tutularak, her öğrenme alanına yönelik öğretim ve öğrenme süreci düzenlenmektedir. KDÖP öğrenme alanlarının öğrenme-öğretim sürecinde bütünleştirilmesini ve öğrenme etkinliklerinde bir alana daha fazla odaklanmasına izin verilmemesini vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatta bilmesi gereken bilgiler ve olaylar, Korecenin uygulanabilir aktiviteleriyle ilişkilendirmelidir. Çalışma ortamı öğrenciler için öğretim ve öğrenme koşullarına aktif olarak katılacakları, konuşmaları ve metinleri düzenli bir şekilde anlayacakları, düşüncelerini ve duygularını yaratıcı bir şekilde ifade edecekleri şekilde oluşturulmalıdır. Öğretim sürecinde çalışma amaçları ve içeriğine uygun düz anlatım, tartışma, problem çözme, bireyselleştirilmiş öğrenme, işbirlikçi öğrenme metodlarının yanında, araştırma becerilerini artıran, bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenmiş, yaratıcılığı geliştiren, değer odaklı ve olumlu tutum geliştirmeyi sağlayan farklı öğretim ve öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.

TDÖP'te dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme-öğretim yaklaşımı benimsenmemesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılması önerilmektedir. Öğrenme-öğretim süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunmuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir. Öğrencilerin öğrenme-öğretim sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin, öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Dersin

işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır.

TDÖP ile KDÖP öğrenme alanlarına özgü öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, bireysel farklılıkları esas alması, öğrencilerin aktif katılımını artıran etkinlikler kullanılması, yaşadığı çevrenin sosyokültürel ve çevresel durumları ile içeriği bütünleştirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması, dile yönelik olumlu tutum geliştirilmesi şeklinde yer alan ortak ifadelere sahiptir. Fakat KDÖP’te bireysel farklılıkları dikkate alarak yapılan çalışmaların etkinlik, materyal kullanımı ve öğrenme sürecinde olması gerektiği daha fazla vurgulanmaktadır. TDÖP’te farklı olarak; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanması önerilmektedir.

Korece ile Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Süreci Açısından İncelenmesi

İlkokul düzeyinde KDÖP ve TDÖP yer alan değerlendirme süreçlerine ait bilgiler Tablo 8’de açıklanmıştır.

Tablo 8’de görüleceği gibi KDÖP ile TDÖP karşılaştırıldığında öz değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması, değerlendirmenin sürekli yapılması ve sürece yayılması, bilişsel ve duyuşsal becerilerin değerlendirilmesi şeklinde benzer değerlendirme yöntemleri kullanıldığı fakat uygulamada bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. TDÖP’te öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılmaktadır.

KDÖP’te bireysel farklılıkları esas alarak sorular hazırlanması vurgulanmakta, “öğrencilere kendileri için uygun olan sınavları seçmelerinde yardımcı olun” ifadesi yer almaktadır. Ayrıca sınavlarda verilen zaman, bireysel farklılıklara göre belirlenmektedir. Dil becerileri öğrenme alanlarından oluşur ve birinin gelişimi diğerlerinin gelişimini de etkilemektedir. KDÖP’te her öğrenme alanına özgü değerlendirme vurgulanmaktadır. KDÖP’te amaçlara ve alanın içeriğine uygun değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi, geçerli ve güvenilir bir şekilde öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmeye odaklanmak üzere yapılandırılmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik

değerlendirmelerin ayrı ayrı yapılması öğrencinin bireysel gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrenme alanlarına göre yapılan süreç değerlendirmesi, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir.

Tablo 8. KDÖP ve TDÖP değerlendirme süreçleri

KDÖP	TDÖP
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması	Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreç ve performans temelli bir yaklaşım
Amaç ve içeriğe uygun değerlendirme (Her öğrenme alanına özgü değerlendirme)	Ölçme sonucunun tanı amaçlı kullanılması
İfade ve anlama yeteneklerini, kavramsal ve duygusal öğeleri dengede tutarak değerlendirme	Bilişsel (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerileri (sorumlulukları yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) ölçüt alma
Öz değerlendirme	Öz değerlendirme
Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları (araştırma raporu yöntemleri, sözlü sınavlar, münazara yöntemleri, gözlem yöntemleri vd gibi farklı değerlendirme yöntemleri)	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları (kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formları, ürün dosyaları, elektronik portfolyo)
Değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve eğitimin diğer paydaşlarına ulaştırma	Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmesi
Sınavların bireysel farklılıklar esas alınarak hazırlanması	Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular
Akran değerlendirme	
Öğretme ve öğrenme yöntemlerini, materyallerini, değerlendirme araçlarını değerlendirme	

Her iki ülkenin eğitim programında performansları hakkında öğrencilere geri bildirim verilmesi belirtilmektedir, KDÖP'te bu duruma ek olarak velilere ve eğitimin diğer paydaşlarına da bilgi verilmesi eklenmiştir. KDÖP'te yer alan önemli uygulamalardan bir tanesi de öğretme ve öğrenme yöntemlerini, materyallerini ve araçlarını değerlendirmedir. Bu durum yapılan uygulamaların geçerliğini, güvenilirliğini ve kalıcılığını test etme açısından da önemlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ana dili öğretim programlarında her iki ülkenin dil öğretim amaçları incelendiğinde kendi ülkelerine ait olan değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Her iki ülke de dile yönelik beceri ve tutum geliştirilmesini önemsemektedir. KDÖP'te yer alan amaçların TDÖP'e göre daha yalın ve az olduğu dikkat çekmektedir. TDÖP'te yer alan amaçların detaylı olduğu görülmektedir. Metin türleri açısından ortak olan türler olmakla birlikte KDÖP'te ayrı bir öğrenme alanı olan edebiyat içerisinde farklı metin türlerinin de (oyun, tiyatro oyunları, filmler, dramalar) kullanıldığı görülmektedir. KDÖP'te her sınıf düzeyine ait metinlerin kapsam ve içeriklerinin nasıl olacağı ifade edilmiştir. TDÖP'te ders kitabına alınacak metinlerin sağlayacağı nitelikler belirtilmiştir, yine de KDÖP'te olduğu gibi her sınıf düzeyinde yer alan metinlerin kapsamı ve içeriğinin belirtilmesi olumlu bir uygulamadır. Her iki ülke programları incelendiğinde öğretilen becerilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak çoğunlukla ortak olduğu ve bütün becerilerin birbirleriyle ilişkili olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir. Diğer bir ortak nokta ise öğretme-öğrenme sürecinde bireysel farklılığın esas alınmasıdır. Fakat KDÖP'te bireysel farklılığın sınıfta yapılan her uygulamada dikkate alındığı, materyal geliştirilme sürecinden değerlendirme sürecine kadar bu duruma dikkat edildiği görülmektedir. Ayrıca her iki ülke de bu noktada farklı öğretim materyallerini ve süreçlerini desteklemektedir. Öğrencilerin derslerde aktif katılımının sağlanması da önemli bir adım olarak görülmektedir.

KDÖP'te; günlük hayat deneyimi, eleştirel bakış açısı ve yaratıcılığa yönelik becerilerin artırılması, çocukların duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerinin üzerinde TDÖP'e göre daha fazla durulmuştur. Her iki ülkenin ele aldığı değerlendirme biçimleri incelendiğinde öz değerlendirmenin, akran değerlendirmesinin ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasından söz edilmektedir. KDÖP'te her bir beceriye yönelik değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiğinin önemi üzerinde durulmuştur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri farklı öğrenme alanlarıdır ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Ayrıca KDÖP'te öğretme ve öğrenme yöntemlerinin, materyallerinin ve araçlarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının velilerle ve eğitimin diğer paydaşlarıyla paylaşılması programın denetlebilir, güncellenebilir, değişime açık olduğunu göstermektedir.

Türkçede yer alan kazanımların %43'ü okuma, %30'u yazma, %18'i

dinleme ve %9'u konuşma becerisine aittir. Korece öğretiminde ise bu oranlar %18 okuma, %18 yazma, %18 dinleme, %18 konuşma, %14 dilbilgisi ve %14 edebiyat şeklindedir. Kazanımları, beceriler açısından inceleyecek olursak dinleme becerisine ait kazanımların %67'si Türkçeye, %33'ü Korece öğretimine aittir. Konuşma becerisine ait kazanımların %50'i Türkçe, %50'si Korece öğretimine aittir. Okuma becerilerine ait kazanımların %91'i Türkçeye %9'u Korece öğretimine aittir. Yazma becerisine ait kazanımların %77'si Türkçeye, %23'ü Korece öğretimine aittir. KDÖP'te kazanımların dağılımının eşit yönde olduğu, TDÖP'te becerilere ait kazanımlar arasında ciddi farklılıklar olduğu görülmektedir.

Okuma ve yazma becerisine yönelik kazanımların Türkçede sayıca yüksek olduğu görülmektedir. Korece öğretiminde yer alan bir kazanım Türkçede üç-dört farklı kazanım ile ifade edilmiştir. Kazanımların ayrı ayrı yazılması hususunun tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Türkçede görsellerle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımların görsel okuryazarlık konusuna katkı sağlayacağı ve önemli olduğu düşünülmektedir. Okuma kazanımlarına yönelik yapılan bir araştırmada, programdaki okuma kazanımlarına ait ifadelerin yazımında hatalar olduğu, söz varlığı ve anlama, akıcı okuma ve anlama kazanımlarının birbiri içerisinde tekrar ettiği ve binişik olarak yazıldığı, okumanın doğasında var olan temel özelliklere (alışkanlık, çıkarım yapma vs.) kazanımlarda yer verilmediği ve dolayısıyla eksiklerin olduğu dile getirilmiştir (Arı ve Keskin, 2016). Ayrıca programın konuşma becerisi yönünden zayıf olduğu dile getirilmektedir (Söylemez, 2018).

Furtun, Uzun ve Furtun'un (2020) araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1-4. sınıflar için toplamda 235 kazanım bulunurken bu kazanımların 103 tanesinin okuma kazanımı olduğu ve okuma kazanım sayısının neredeyse toplam kazanımın yarısına tekabül ederek öğretim programında öğrenme alanları içerisinde en büyük paya sahip olduğu belirtilmektedir. Aynı amaca hizmet eden, birbirini kapsayan kazanımların belirlenmesi ve gerekli olmayan ifadelerin kazanımlardan çıkarılarak binişik yapının ortadan kaldırılması, programın sadeleştirilmesi gerektiği söylenmektedir (Furtun vd, 2020). Veriler araştırmanın bulguları ile tutarlık göstermektedir.

Türkçede yer alan kazanımlara bakıldığında günlük hayattan uzak, resmi, uygulanması güç algısı yaratmaktadır. Örneğin "Dinlediği izlediği metni anlatır ya da konusunu belirler." kazanımının uygulanabilirliği tartışılmalıdır. "Dinleme sürecinde birinci sınıf çocuğuna kazandırılması gerekenler

nelerdir?” sorusunun karşılığına baktığımızda Korece öğretim programının çocuk seviyesine uygun olduğu, içeriklerinin öğretmenler tarafından anlaşılabilir ve uygulanabilir olduğu görülmektedir. Türkçede ilk okuma yazma öğretim sürecinde dinleme kazanımları sayıca fazladır fakat uygulanabilirliğinin ve kitaplarda karşılığının olması tartışmaya açıktır. Konuşma becerisi ile ilgili kazanımların içerik olarak her iki ülkede de benzer olduğu fakat Korece öğretiminde özellikle belirtilen günlük hayat, duyguları ifade etme, yaşadığı ve içinde bulunduğu durumu ifade etme becerilerinin, kazanımlara daha çok yansıtıldığı görülmektedir. Topçu ve Başaran’ın (2022) yaptığı çalışma; araştırmanın bulguları ile tutarlık göstermekte olup, araştırmacılar Korece öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplarda dinleme becerisi için hazırlanmış “dinleme metinlerine” ayrıca yer verildiğini, gerçeklik unsurunun vurgulandığını, gerçekçi metinlerin kullanımıyla da öğrencinin gerçek hayat durumlarına sokulduğunu söylemektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde yer alan birçok kazanımın hedeflediği davranışın karşılığında ne beklediği tam olarak ölçülemediğinden, hedeflenen öğretim çıktıları üzerinde beklenen etkiyi oluşturamayacağı düşünülmektedir. Programla ilgili araştırma yapan Ataş ve Yıldırım (2020) öğretmenlere yöneltilen anket sorularının cevabı olarak ders kitaplarının fiziksel ve görsel tasarımının iyi olduğu; öğrenme-öğretme süreci, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme ve içerik alt boyutlarında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu programda yer verilen kazanımların sayıca fazla olduğu ve kazanımların daha çok bilgi ve kavrama üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir (Arı ve Keskin, 2016; Aslan ve Altunova, 2019; Bektaş, 2007; Erbaş, 2021; Söylemez, 2018).

Herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıkların derine işlediği ve kazanılan yanlış davranışların ise ileride zor düzeltildiği görülmektedir. Bundan dolayı ilk okuma yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren doğru beceriler yerleştirecek şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak her öğrenme alanı kendi bütünlüğü içerisinde ele alınmalı, program sadeleştirilmeli ve günlük hayatla ilişkilendirilmelidir. Çocuğun hayatında olan öğelere ağırlık verilmeli ve ilk okuma yazma öğretiminde okuma ve yazmaya gereken önem verilmeli fakat çocuğun gelişiminde etkisi önemli olan dinleme ve konuşmaya da gereken zaman harcanmalıdır.

Kaynakça

- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aktürk, Y. ve Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde "Ses temelli cümle yöntemi"nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alexander, K. L. ve Entwisle, D. R. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Altındağ, M. (2012). Kore eğitim sistemi. Ö. Demirel, (Ed.), *Gelecek için eğitim içinde* (161-179). Ankara: Pegem Akademi
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2016). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 144-169.
- Aslan, M. ve Altınova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 31-75.
Doi: 10.14520/adyusbd.490598
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2014). PISA sınavı okuma okuryazarlığı öğretmen kılavuzu önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 321-332.
- Ataş, U. A. ve Yıldırım, K. (2020). İlkokul birinci sınıf ilk okuma yazma kitabının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1245-1268.
Doi: 10.16916/aded.781685
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı içinde* (215-224). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 241-252.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 595-615.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berry, W. A. R. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 11-24.

- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
Doi: 10.3316/QRJ0902027
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Choi, J. (2009). Güney Kore eğitim sistemi. S. Ada, Z. N. Baysal, (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (233-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Demir, O. ve Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 1-27.
- Duke, N. ve Block, M. (2012). Improving reading in the primary grades. *The Future of Children*, 22(2), 55-67.
- Durkheim, E. (1973). *On morality and society*. University of Chicago Press.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147.
- Erginer, E. (2000). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 6, 133-143.
- Erginer, E. ve Erginer, A. (2023). Cumhuriyet'in 100. yılında dünya ölçeğinde Türk çocuklarının okuma becerileri: PISA ve üzerinde düşünmemiz gerekenler. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49-1), 49-62.
Doi: 10.31795/baunsobed.1351412
- Erbasan, Ö. ve Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Furtun, M. H. K., Uzun, D. S. ve Furtun, S. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'ndaki okuma kazanımlarının (1-4. sınıflar) değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-57.
- İpek, C. (2011). Güney Kore eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kore Enformasyon Ajansı. (2002). H. İcen, (Çev. Ed.), *Kore gerçeği*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Korean Language Curriculum. (2007). *Korean language curriculum*.
<http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do> adresinden edinilmiştir.
- Lee, J., Park, E. ve Kim, H. (2000). Literacy education in Korea: A sociocultural perspective. *Childhood Education*, 76(6), 347-351.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2021). *Haftalık ders çizelgeleri*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders->

- cizelgeleri/kategori/7 adresinden edinilmiştir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Murnane, R., Sawhill, I. ve Snow, C. (2012). Literacy Challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-14.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results: What students know and can do*, Vol. I. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *PISA 2009 Results: students on line: Digital technologies and performance (Vol. VI)*.
Doi: 10.1787/9789264112995
- OECD. (2014). *Lessons from PISA for Korea, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
Doi: 10.1787/9789264190672-en
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara yeni mahalle örneği). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 166-186.
- PISA. (2015). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_Ulusal-Rapor.pdf adresinden edinilmiştir.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 35(171), 109-129.
- Tok, Ş., Tok, N. T. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Topçu, F. ve Başaran, M. (2022). Yabancı dil olarak Korece öğretimi kitaplarında yer alan dinleme metinlerindeki gerçeklik unsurları. *Temel Eğitim Dergisi*, 15, 34-42.
- Vardar, A. ve Sarioğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.
- Waldfoegel, J. (2012). The role of out-of school factors in the literacy problems. Improving reading in the primary grades. *The Future of Children*, 22(2), 39-49.