



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

HONG KONG VE TÜRKİYE TEMEL DİL EĞİTİM PROGRAMLARININ OKUMA -
YAZMA BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Uğur ATİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

HONG KONG VE TÜRKİYE TEMEL DİL EĞİTİM PROGRAMLARININ OKUMA -
YAZMA BECERİLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF HONG KONG AND TURKEY'S BASIC LANGUAGE
EDUCATION CURRICULA IN TERMS OF READING - WRITING SKILLS

Uğur ATİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018


Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Uğur ATIK'in hazırladığı "Hong Kong ve T¼rkiye Temel Dil Eğitim Programlarının Okuma-Yazma Becerileri Açıısından Karşılaştırılması" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Oğretim Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Yusuf BUDAK



J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. H¼nkar KORKMAZ



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL



J¼ri Üyesi

Prof. Dr. Berrin AKMAN



J¼ri Üyesi

Dr. Oğr. Ü. G¼lin Tan ŐIŐMAN



Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Oğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 31 / 05 / 2018 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışma, Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim için geliştirilen resmi dil eğitim programlarını, program geliştirmeden sorumlu gruplar ile ihtiyaç analizi çalışmaları ve okuma - yazma becerileri bağlamında program öğeleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. İki ülke resmi dil eğitim programlarının benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden çoklu durum analizi kullanılarak yazılı belgeleri analiz ederek karşılaştırma olanağı sağlayan doküman incelemesi yöntemi ile veriler toplanmıştır. Hong Kong Eğitim Bürosu ve Program Geliştirme Konseyinin resmi web sitesinde genel erişime açık temel eğitime yönelik olarak geliştirilmiş resmi dil eğitim programları, program raporları ve belgeleri ile Türkiye’de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi web sayfasında yer alan Türkçe dersi öğretim programları ve OECD, IEA, EURYDICE, EARGED raporları, araştırma ile ilgili kitaplar, belgeler, makale ve akademik çalışmalar araştırmancının veri setini oluşturmuştur. Araştırma ile Hong Kong’da resmi dil eğitim programlarının sürekli ve sürdürülebilir biçimde geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmaların disiplinli süreçler olarak yürütüldüğü görülmüştür. Türkiye’de resmi dil eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilgili olarak yapılan çalışma ve politikaların ise süreklilik arz etmediği ve tutarlılık göstermediği tespit edilmiştir. Hong Kong resmi dil eğitim programlarında, Türkiye dil eğitim programlarının aksine, okuma ve yazma becerilerinin, detaylı olarak ele alındığı, uygulama örnekleriyle birlikte ayrıntılı biçimde açıklandığı, okuma yazmanın beceri olarak kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine inşa edildiği saptanmıştır. Bir diğer sonuç ise Hong Kong resmi dil eğitim programlarının içerik ögesinin, Türkiye dil eğitim programlarına kıyasla geniş kapsamlı ve detaylı olarak zengin bir şekilde sunulduğudur. Bu çalışma nihayetinde uluslararası okuma becerilerinin değerlendirildiği uygulamalarda önemli başarılar elde etmiş olan Hong Kong’un, resmi dil eğitim programlarına yönelik elde edilen bulgu ve sonuçların, Türkiye’de temel eğitim aşamasında uygulanan resmi dil eğitim programına örnek teşkil ederek programın hazırlanmasında ve uygulanmasında görev alan araştırmacılara ve eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Hong Kong, dil eğitim programı, anadil, okuma yazma becerileri, Türkçe dersi öğretim programı

Abstract

This study aims at investigating formal language education curriculums developed for the basic education in Hong Kong and Turkey in terms of curriculum items within the context of groups responsible with curriculum development and needs analysis studies and reading-writing skills comparatively. In this study, which tries to reveal similarities and differences of two countries' formal language education curriculums, data have been collected through the document analysis method that gives a chance to compare and analyze written documents by using multiple case study design from qualitative research designs. Formal language education curriculums that has been developed towards basic education, curriculum reports and documents on the formal web sites of Hong Kong Education Bureau and Curriculum Development Council, Turkish language education curriculums, OECD, IEA, EURYDICE, EARGED reports, books and articles related to the research have formed the data set. Through the research, it has been found that studies on continuous and sustainable development, monitoring and evaluation of formal language education curriculums in Hong Kong have been conducted as disciplined processes. However, it has been determined that in Turkey, studies and policies carried out regarding the development of formal language education curriculums have not been continuous nor consistent. It has been found that in formal language education curriculums in Hong Kong, unlike in Turkey, reading and writing skills are approached in details and explained with applied examples at length, and curriculums are built on acquisition and development of writing and reading as skills. Another result is that the content item of formal language education curriculums in Hong Kong is presented in a more extensive, detailed and rich way in comparison with language education curriculums in Turkey. As a result, it is thought that the findings and results obtained about the language education curriculums of Hong Kong that has achieved significant success in international events, where reading skills are evaluated, will help researchers and educators participating in the preparation and application of the curriculum by being an example to the formal language education curriculum used in the basic education level in Turkey.

Keywords: Hong Kong, language education curriculum, mother tongue, reading and writing skills, Turkish language teaching curriculum

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim sürecinde akademik bilgi birikimi, etik anlayışı ve alana bakış açısı ile örnek aldığım, bana her zaman anlayışla yaklaşan ve yardımcı olmak için fedakârlık yapmayı esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Hünkar HORKMAZ'a,

Tez savunma komisyonumda değerli görüş ve önerileri ile tezime katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Prof. Dr. Berrin AKMAN ve Dr. Öğr. Ü. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a

Tez sürecimde her zaman yanımda olan sevgili aileme,

Tezime yapmış oldukları katkı ve desteklerinden dolayı Müesser İlknur ACUN, Serkan COŞKUN, Songül DEMİRTAŞ, Özlem ÖZTOY ve Yasemin Nazlı ÖZTÜRK'e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	6
Sayıtlılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Eğitim Programı ve Boyutları.....	10
Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS).....	15
Okuma Becerileri.....	30
Yazma Becerileri.....	32
Anadili ve İki Dillilik.....	33
Hong Kong Eğitim Sistemi.....	35
Temel Okuryazarlık Programı 1, 2 ve 3. Sınıflar [Primary Literacy Curriculum Reading and Writing (PLP-RW - KS1)].....	37
Temel Eğitim Programı Kılavuzu - İlkokul 1-6 (Basic Education Curriculum Guide – Primary 1-6, 2014).....	50
İngilizce Dil Eğitim Programı Anahtar Öğrenme Alanı Program Kılavuzu (İlkokul 1- Ortaokul 6).....	58

İngilizce Dil Eğitim Programı 1-6. Sınıflar (English Language Education Curriculum, Primary 1-6, 2004)	60
Türk Eğitim Sistemi	61
2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)	64
2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)	65
İlgili Araştırmalar	66
Bölüm 3 Yöntem	71
Veri Toplama Süreci.....	71
Veri Seti ve Veri Toplama Araçları	72
Verilerin Analizi	73
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	78
Hong Kong ve Türkiye’de Program Geliştirmeden Sorumlu Olan Gruplar	78
Hong Kong ve Türkiye Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler	89
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının Geliştirilmesinden Sorumlu Gruplar.....	95
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler.....	100
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler	105
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında Öğrenme Hedefleri.	118
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının İçerik Boyutu	134
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında Eğitim Durumlarının Organizasyonu	161
Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Durumları	176
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	184

Sonuçlar ve Tartışma	184
Öneriler	204
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	217
EK-B: Etik Beyanı	218
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	219
EK-Ç: Thesis Originality Report.....	220
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	221

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>PIRLS Okuma Becerileri Test Planı</i>	15
Tablo 2 <i>2001 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama</i>	18
Tablo 3 <i>2006 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama</i>	20
Tablo 4 <i>2011 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama</i>	22
Tablo 5 <i>2016 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama</i>	24
Tablo 6 <i>Hong Kong 2001, 2006, 2011 ve 2016 PIRLS Sonuçlarının Kıyaslanması</i>	26
Tablo 7 <i>Hong Kong Program Geliştirme Çabalarını İzleyen Süreçler</i>	27
Tablo 8 <i>Son Yıllarda Hong Kong'un Uluslararası Alanda Elde Etmiş Olduğu Başarılar</i>	29
Tablo 9 <i>Hong Kong'un Uluslararası Sınavlarda Elde Etmiş Olduğu Başarılar</i>	29
Tablo 10 <i>Hong Kong Okuma Stratejileri</i>	43
Tablo 11 <i>Temel Okuryazarlık Programı Paydaşlarının Rollerini</i>	49
Tablo 12 <i>Hong Kong Anahtar Öğrenme Alanlarına Ayrılan Ders Saatleri</i>	52
Tablo 13 <i>Araştırma Kapsamında İncelenen Birincil ve İkincil Kaynaklar</i>	72
Tablo 14 <i>Analiz Sürecine Yönelik Oluşturulan Tema ve Alt Temalar</i>	75
Tablo 15 <i>Veri Analiz Sürecine Örnek</i>	76
Tablo 16 <i>Hong Kong Program Geliştirme Konseyinde Yer Alan Üyelerin Listesi (2015-2017)</i>	79
Tablo 17 <i>Hong Kong CDC-HKEAA İngiliz Dili Komitesi Üye Listesi (2017-2019)</i> . 96	
Tablo 18 <i>Hong Kong CDC-HKEAA İngiliz Edebiyatı Komitesi Üye Listesi (2017-2019)</i>	97
Tablo 19 <i>İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) Geliştirilmesinde Görev Alan Üyeler</i>	98
Tablo 20 <i>2017-18 Eğitim - Öğretim Yılı İngilizce Öğretimine Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışmaları Takvimi</i>	101
Tablo 21 <i>İngilizce Dil Öğretim Programında İş Birliği Becerileri</i>	105
Tablo 22 <i>İngilizce Dil Programında İletişim Becerileri</i>	107

Tablo 23 <i>İngilizce Dil Programında Yaratıcılık Becerileri</i>	108
Tablo 24 <i>İngilizce Dil Programında Eleştirel Düşünme Becerisi</i>	109
Tablo 25 <i>İngilizce Dil Programında Bilgi Teknolojisi Becerileri</i>	110
Tablo 26 <i>İngilizce Dil Programında Aritmetik Becerileri</i>	111
Tablo 27 <i>İngilizce Dil Programında Problem Çözme Becerileri</i>	111
Tablo 28 <i>İngilizce Dil Programında Özyönetim Becerileri</i>	112
Tablo 29 <i>İngilizce Dil Programında Öğrenim Becerileri</i>	113
Tablo 30 <i>Genel Beceriler ile Dil Geliştirme Stratejilerinin İlişkisi</i>	114
Tablo 31 <i>1, 2 ve 3. Sınıflar İçin Öğrenme Hedeflerinin Bağlayıcı Öğelerle İlişkisi</i>	119
Tablo 32 <i>4, 5 ve 6. Sınıflar İçin Öğrenme Hedeflerinin Bağlayıcı Öğelerle İlişkisi</i>	120
Tablo 33 <i>1, 2 ve 3. Sınıflar için Öğrenme Hedefleri ve Dil Becerileri</i>	121
Tablo 34 <i>4, 5 ve 6.. Sınıflar için Öğrenme Hedefleri ve Dil Becerileri</i>	122
Tablo 35 <i>1. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri</i>	125
Tablo 36 <i>2. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri</i>	127
Tablo 37. <i>3. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri</i>	128
Tablo 38 <i>4. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri</i>	130
Tablo 39 <i>İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan Metin Türleri</i>	135
Tablo 40 <i>İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan İletişimsel İşlevler 1</i>	137
Tablo 41 <i>İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan İletişimsel İşlevler 2</i>	138
Tablo 42 <i>Dil Bilgisi Öğeleri ve Yapıları – İsimler (1,2 ve 3. Sınıflar)</i>	139
Tablo 43 <i>Dil Bilgisi Öğeleri ve Yapıları – İsimler (4, 5 ve 6. Sınıflar)</i>	140
Tablo 44 <i>Dil Geliştirme Stratejileri – 1,2 ve 3. Sınıflar İçin</i>	141
Tablo 45 <i>Dil Geliştirme Stratejileri – 4, 5 ve 6. sınıflar için</i>	142
Tablo 46 <i>İngilizce Öğrenimde Geliştirilecek Spesifik Tutumlar – 1, 2 ve 3. Sınıflar için</i>	143
Tablo 47 <i>İngilizce Öğrenimde Geliştirilecek Spesifik Tutumlar – 4, 5 ve 6. Sınıflar için</i>	143
Tablo 48 <i>Kişisel - Sosyal Değerler, Tutumlar ve Uygulama Örnekleri - 1</i>	144
Tablo 49 <i>Kişisel - Sosyal Değerler, Tutumlar ve Uygulama Örnekleri - 2</i>	145
Tablo 50 <i>Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan Genel Beceriler</i> 147	
Tablo 51 <i>İngilizce Dil Eğitim Programında Önerilen Modüller ve Üniteler</i>	151

Tablo 52 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı Tavsiye Edilen Tema ve Konu Önerileri</i>	155
Tablo 53 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programında Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı</i>	157
Tablo 54 <i>Okuma Yazma Öğretimi İçin Belirlenen Harf Grupları</i>	172

Şekiller Dizini

Şekil 1. Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Ögeler	11
Şekil 2. Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı Ögelerin İşleyişi.....	39
Şekil 3: Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı Uygulama Şeması.....	40
Şekil 4. Temel Okuryazarlık Programı Okuma Oturumlarının Dağılımı	41
Şekil 5. Temel Okuryazarlık Programı Yazma Aşaması Bölümleri	42
Şekil 6. Okul Temelli İngilizce Dil Eğitim Programının Bileşenleri.....	57
Şekil 7. Hong Kong Program Geliştirme Süreci Akış Şeması.....	79
Şekil 8. Türkiye Program Geliştirme Süreci Akış Şeması	87
Şekil 9. Okul Temelli İngilizce Dil Eğitim Programının Bileşenleri.....	148
Şekil 10. İngilizce Dil Eğitim Programı İçerik Organizasyon Şeması	150
Şekil 11. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılacak Olan Dik Temel Harfler ..	173
Şekil 12. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılacak Olan Birleşik Eğik Harfler	174
Şekil 13. Değerlendirme Etkinlikleri	178

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BECCG: Basic Education Curriculum Guide

CDC: Curriculum Development Council

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

EDB: Education Bureau

ELCG: English Language Curriculum Guide

EURYDICE: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

IEA: the International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

KLA: Key Learning Area

KS1: Key Stage 1

KS2: Key Stage 2

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

P1: Primary 1

P6: Primary 6

PIRLS: the Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

PLP-R/W: Primary Literacy Programme-Reading/Writing

S2: Secondary 2

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TIMSS: the Trends in International Mathematics and Science Study

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşundan bu yana hayatta kalabilmek ve refah düzeyini yükseltebilmek için mücadele etmektedir. İnsanoğlunun bu mücadelesinde ilerleme kaydedebilmesinin temel yolu ise öğrenme aracılığı ile gerçekleşmiştir. Avlanmayı öğrenen insanoğlunun, toplayıcılıkla yaşamını idame ettirmeyi geride bırakarak ilerleme kaydetmesi ve öğrenilen her bilgi ve becerinin sonraki nesillere aktarılmasıyla, insanoğlu çağlar boyu kendini geliştirmeye devam ederek günümüz bilgi ve becerisine sahip olabilmıştır. Sahip olunan bu bilgi ve becerilerin, diğer insanlara ve gelecek nesillere aktarımı ise eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim, hayatta kalmak ve nitelikli bir yaşam sürdürebilmek için insan hayatının vazgeçilmez bir parçası olarak kendini göstermiştir.

İnsanoğlunun yaşam serüveninde birikimini, kazandığı bilgi ve becerileri eğitim yoluyla gelecek nesillere aktarma çabası eğitim programı kavramının ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Eğitim süreçlerine bir bütünlük ve anlam kazandıran program kavramının ortaya çıkışı yirminci yüzyılın başlarına denk gelmektedir. Eğitimle iç içe bulunan program, uygulamalı bir alan olarak ele alındığında tarihçesi yüzyıllar öncesine kadar uzanmaktadır. Ancak program geliştirme alanının bilimsel açıdan gelişmesi, yöntemsel ve kuramsal alt yapısının oluşması yirminci yüzyılda gerçekleşmiştir. 1900'lü yıllara kadar genellikle konu listesi olarak anılan program kavramını ilk kullananlardan biri olan John Dewey programa "yaşantı" kavramını dâhil ederek alana katkıda bulunmuştur. 1918 yılında yayınlamış olduğu "The Curriculum" adlı kitapla John F. Bobbit program geliştirmeye önemli katkılarda bulunmuş ve bu katkılarından ötürü bazı araştırmacılar tarafından onun bu eseri program geliştirmenin başlangıcı olarak kabul görmüştür (Giroux, Penna ve Pinar, 1981; Kliebard, 1975; akt. Jackson, 1992).

Program geliştirme süreci ve aşamaları rasyonel olarak açıklanabilse de bu süreçlerin çıkış noktasında eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde toplum, konu alanı ve bireylerin özellikleri etkili olmakta ve programın boyutlarına ilişkin ayrıntılarda bu

aşamada farklılaşmaktadır. Tarihsel süreç nihayetinde birey ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak program geliştirme alanının temel sorumluluklarından birisi olmuştur. Bireylerin eğitim ihtiyaçlarının artarak çeşitlendiği günümüzde bu ihtiyaçlara cevap verebilmek amacıyla eğitim programlarının değişerek geliştirilmesi bir zorunluluk haline almıştır. Bu doğrultuda ülkeler yerel ve küresel çapta meydana gelen bilimsel, teknolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimleri iyi okuyarak ülkelerinin eğitim programlarını çağın gereksinimlerine cevap verebilecek niteliklere sahip olarak yeniden tasarlamaktadırlar.

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan hızlı ve büyük değişimler bütün ülkeler üzerinde küresel çapta bir etki oluşturmuştur. Küreselleşme - eğitim ilişkisinde birbirini etkileyen ve köklü değişimlere sebep olan sonuçlardan bahsetmek mümkündür. Sözlü eğitimden yazılı eğitime geçiş, eğitim sisteminde nasıl köklü değişimleri zorunlu hale getirdiyse, günümüzdeki teknolojik gelişmeler de eğitim programlarının, pedagoji, okur-yazarlık tipleri ve hedefler bağlamında eğitimin yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir (Kellner, 2002: 108).

Endüstri çağından bilgi çağına geçişle birlikte, ekonominin giderek daha fazla bilgi ve eğitim dayanaklı hale gelmesi eğitim reformlarını son yıllarda kritik bir konu haline getirmiştir (Hanushek, 2007, akt. Akpınar ve Aydın, 2007). Eğitime duyarlı ekonominin küreselleşmesi, her ülkeyi eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına göre yeniden ele almaya zorlamaktadır (Özdemir, 2000, akt. Akpınar, Aydın, 2007).

Bilgi çağı olarak adlandırılan bu çağda bireyler, kendi ihtiyaçlarının yanı sıra toplumun, ekonomik hayatın ve küresel çapta küçülen dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip olarak yetişmek mecburiyetindedirler. Dünyada hızla artan bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanoğlunun bilgi birikiminin her geçen gün artmasını sağlamaktadır. Bilgi birikiminde meydana gelen bu hızlı artışı doğru okuyabilmek, bilimsel ve teknolojik yeniliklere ayak uydurmak toplumlar için bir zorunluluk haline gelmiştir. Dünyada yaşanan bu hızlı değişim ve gelişmeler ayak uyduramayan toplumların, bilgi ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanıp üretebilen toplumlar karşısında rekabet etmesi mümkün gözükmemektedir. Toplumların doğru bilgiye ulaşması ve sahip olunan bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi de özelinde o toplumu oluşturan bireylerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirmektedir.

Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşme sürecine bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla gerçekleştirmektedirler. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002).

Okumayı öğrenmek başlangıçta bir amaç olsa da okumayı öğrendikten sonraki süreçlerde, okuma bilgiye erişmek için kullanılan bir araç olmaktadır. Okuma, öğretim programlarının omurgasını oluşturmaktadır. Okulda kullanılan materyaller, öğrenme ve öğretme etkinlikleri okuma temelli tasarlanmaktadır (Tekin, 1980, akt. Coşkun, 2002).

Bilimsel düşüncenin öne çıktığı çağımızda fen bilimleri başta olmak üzere diğer bütün bilim alanlarında hızlı bir gelişim görülmektedir. Artan bilgi ve gelişen teknoloji beraberinde bireylerin eğitim ihtiyaçlarını da artırmaktadır. Artan bu ihtiyaçlar ülkelerin eğitim sistemlerinin çağın gereksinimlerine ayak uydurabilecek nitelikte düzenlemelerini ve geliştirmelerini de zorunlu kılmaktadır. Aynı zamanda ülkelerin eğitim niteliklerini artırmaları, sistemleri içerisinde yer alan sorunların tespit edilmesi ve giderilmesi maksadıyla ulusal ölçekte değerlendirilmelerin yapılması bir gereklilik iken küreselleşen dünyada ülkelerin eğitim niteliklerinin uluslararası ölçekte karşılaştırmalı olarak incelenmesi de bir gereklilik olarak doğmuştur. Bu kapsamda okuryazarlık düzeyi küresel çapta geçerliği kabul gören iki büyük ölçekli araştırma tarafından değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerilerini ölçmeye yönelik, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD) tarafından 2003 yılından itibaren geliştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programıdır (Programme for International Student Assessment - PISA). Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik dünya çapında kabul görmüş diğer bir çalışma ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (International Energy Agency - IEA) tarafından yürütölen ve 2001 yılından beri her beş yılda bir olmak üzere 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesidir (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS).

2001 yılında ilk defa uygulanan PIRLS değerlendirme çalışmasına Türkiye dâhil 35 ülke katılmıştır. Uluslararası sıralamada Türkiye 28. sırada yer alırken Hong Kong 17. Sırada yer almıştır. İlerleyen yıllarda yapılan uygulamalara Türkiye katılmazken 2006 yılında Hong Kong 2. sırada, 2011 yılında 1. sırada yer almıştır (Basic Education Curriculum Guide, Hong Kong, 2014). 2016 yılında gerçekleştirilen değerlendirme de Hong Kong 3. sırada yer almıştır (PIRLS International Report, 2018). Türkiye’de ise son yıllarda okul sistemi, öğrenci değerlendirme sistemi, program geliştirme, ders materyali geliştirme, öğretmen eğitimi gibi konularda yapılan onlarca reform/yenilik çalışmasına rağmen öğrenci başarısını geliştirmede istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Türkiye ve Hong Kong örneklerinde, öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların sosyo - kültürel, tarihsel ve ekonomik birçok nedeni olmakla birlikte bu farklılığın nedenlerinden bir tanesi de dil eğitim programları arasındaki farklılık olabilir. Bu sebeple bu çalışma ile Hong Kong’un dil eğitim programlarında özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ön plana aldığı temel vurgular ve yapılandırmanın Türkiye’de uygulanan dil eğitim programları ile karşılaştırılmasının alana bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarının, program geliştirmeden sorumlu gruplar ile ihtiyaç analizi çalışmaları ve uluslararası değerlendirme çalışmalarında referans olarak kabul edilen okuma ve yazma becerileri bağlamında program öğeleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

PIRLS değerlendirme çalışması sonuçlarından elde edilen veriler ve temel eğitim sürecinde ülkemizde eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilgili tarihsel süreç incelendiğinde; gelecekte uluslararası ekonomik, teknolojik ve bilimsel rekabet sürecinde sorumluluk alacak kuşakların daha nitelikli yetiştirilebilmesi için bu alanda yürütülen çalışmaların niceliksel ve niteliksel açıdan özellikleri önem arz etmektedir. Bu bağlamda, okuma ve yazma becerilerinde küresel çapta başarı elde eden ülkelerin dil eğitim programları ile temel eğitime yönelik geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kıyaslanması yoluyla, programın okuma ve yazma becerileri analiz edilerek, programın eksik yönleri belirlenmelidir. Bu doğrultuda, Türkçe Dersi

Öğretim Programı'nın okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından zayıf yönlerinin belirlenmesi ve Hong Kong'da yer alan iyi uygulama ve örneklerin sunulması da araştırmanın hedefleri arasında yer almaktadır.

Tezin yürütüldüğü 2016-2018 yıllarında zaman sınırı tanımlanmadan yapılan alan yazın incelemelerinde, ProQuest Veri Tabanı, Google Scholar, DergiPark, YÖK Tez Veri Tabanı, ERIC ve EBSCO veri tabanlarında yer alan çalışmalara dayanarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yer aldığı, okuma ve yazma becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik çalışmaların bulunmadığı gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel becerileri üzerinde çalışacak olan araştırmacılara ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara referans oluşturacağı, alan yazına niceliksel ve niteliksel olarak katkı sağlayarak bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek verilerinin, ülkemizde temel eğitim kademesine yönelik geliştirilen politika ve program geliştirme-değerlendirme çalışmalarında uzmanlara örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın, temel eğitim kademesinde okuma – yazma becerilerinin geliştirilmesi hususunda sınıf öğretmenlerine kılavuzluk etmesi de beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında, program geliştirmeden sorumlu gruplar ile ihtiyaç analizi çalışmaları ve okuma - yazma becerileri bağlamında program öğeleri açısından nasıl bir benzerlik ve farklılık vardır?

Alt problemler. Çalışmaya ait temel problem cümlesi altında geliştirilen alt problemler aşağıda verilmektedir:

1. Hong Kong ve Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu olan gruplar açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Hong Kong ve Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında ihtiyaç analizine yönelik süreçler açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim kademesinde uygulanan resmi dil eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu olan gruplar açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında ihtiyaç analizine yönelik süreçler açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
5. Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik kazandırılmak istenen temel beceriler bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
6. Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik öğrenme hedefleri bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
7. Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik içerik açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
8. Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik eğitim durumları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

9. Hong Kong ve Türkiye'deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Sayıtlılar

Bu araştırma kapsamında erişilen ve incelenen ikincil kaynakların tarafsız olarak hazırlandığı, gerçek verileri ve olguları yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Hong Kong Eğitim Bürosu resmi internet sitesinde yayımlanan ve 2014 yılından itibaren uygulamada olan resmi Temel Eğitim Program Kılavuzu (<https://cd.edb.gov.hk/becg/english/index-2.html>) ile,
2. Hong Kong Eğitim Bürosu resmi internet sitesinde yayımlanan güncellenerek 2004 yılından itibaren uygulamada olan resmi İngilizce Dil Eğitim Programı (<http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/eng-edu/curriculum-documents.html>) ile,
3. Hong Kong Eğitim Bürosu resmi internet sitesinde yayımlanan ve 2010 yılından itibaren uygulamada olan resmi Temel Okuryazarlık Programı-Okuma/Yazma (<http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/resource-support/net/plpr.html>) ile,
4. Hong Kong Eğitim Bürosu resmi internet sitesinde yayımlanan ve 2017 yılından itibaren uygulamada olan resmi İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı (<http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/eng-edu/curriculum-documents.html>) ile,
5. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi internet sitesinde yayımlanan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamada olan ve en son 2018 yılında güncellenen resmi 1-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilkökul kademesi(1-4.sınıflar) (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>) ile,

6. Bu araştırma Hong Kong temel eğitim kademesi için dil eğitimine yönelik geliştirilen resmi eğitim programlarının İngilizce olarak yayımlanan baskıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Yazar ve okuyucu arasındaki iletişime dayalı uygun ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2006).

Yazma: Öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylem (Ungan, 2007).

Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2015).

Temel Eğitim: Bireyin, insanlık onuruna yaraşır bir yaşam sürmesi için gerekli temel yeterlikleri kazanabileceği örgün bir eğitim sürecidir (Ural, 2008).

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS): Erken çocukluk döneminde bulunan öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından yürütülen ve 2001 yılından beri uygulanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesidir (EARGED, 2003).

Hong Kong İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı: 2002 yılında geliştirip uygulamaya konulan ve 2017 yılında güncellenen Hong Kong'da İngiliz dil ve edebiyatının öğretimine yönelik alan bilgisi, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren İngilizce Dil Eğitim Programı'na ve okullara kılavuzluk eden program kılavuzu (CDC, 2017).

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı: Hong Kong'daki temel eğitimde İngilizce dilinin öğrenilmesi ve öğretilmesi için temel unsurların belirlendiği, İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programını da destekleyen program kılavuzu (CDC, 2004).

Hong Kong Temel Eğitim Program Kılavuzu: 2002 yılında Hong Kong program reformunun başlatılmasıyla birlikte yayımlanan ve 2014 yılında güncellenen temel eğitim kapsamında geliştirilecek olan eğitim programlarına kılavuzluk etmesi hedeflenen eğitim programı kılavuzu (CDC, 2014).

Hong Kong Temel Okuryazarlık-Okuma/Yazma Eğitim Programı: Hong Kong'da öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve stratejileri içeren öğretmenlere kılavuzluk etmesi amacıyla yazılmış eğitim programı (CDC, 2010).

Türkiye 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı: 2017 yılında taslak olarak geliştirilip uygulamaya konulan ve 20.01.2018 tarihinde güncellenerek yürürlüğe giren temel eğitim kapsamında bulunan öğrencilere Türkçe öğretmeye yönelik geliştirilen eğitim programı (MEB, 2018).

Güncellenen Öğretim Programı: İlkokul ve ortaokullarda uygulanan öğretim programlarının temel becerileri içerisine alan ve değerler eğitimine önem veren bir yaklaşım içerisinde sade ve yaşamla ilişkilendirilebilir olacak şekilde güncellenmesi çalışmaları nihayetinde geliştirilen program (Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2017).

Müfredat: 2017 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "öğretim programı" yerine sıklıkla kullanılan kavram.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eğitim Programı ve Boyutları

Eğitim programı, milattan öncesine uzanan geçmişi ile birlikte çağlar boyunca kullanılmış olup çeşitli tanımlamalar yapılarak ifade edilmiştir. Cristin (1971) “öğrenci davranışlarının istenen yönde oluşturulması için yapılan etraflı planlama süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Varış, 1978, s.17). Posner (1995, s. 5-9), “bir alanın amaç ve değerlendirme boyutları ile öğrenilecek konular planı, öğrenme ürünleri” ifadesini kullanmıştır. Ertürk (1982, s. 95), yetişek olarak ifade ettiği eğitim programını, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzeni olarak görmüştür olarak ifade etmiştir (Demirel, 2015, s.2).

Varış (1978) ise, eğitim programını “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerin kapsamı” olarak ifade etmiştir (s.17). Posner eğitim programı tanımı ile birlikte eğitim programı kavramının kendi içerisinde de işlevlerine göre farklı olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Posner eğitim programını (Posner, 1995, s.10-12; aktaran Demirel, 2015, s.4):

Resmi eğitim programı: hedefleri, konuları, işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program,

Uygulanan eğitim programı: Öğretimin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenme ürünlerini içeren program,

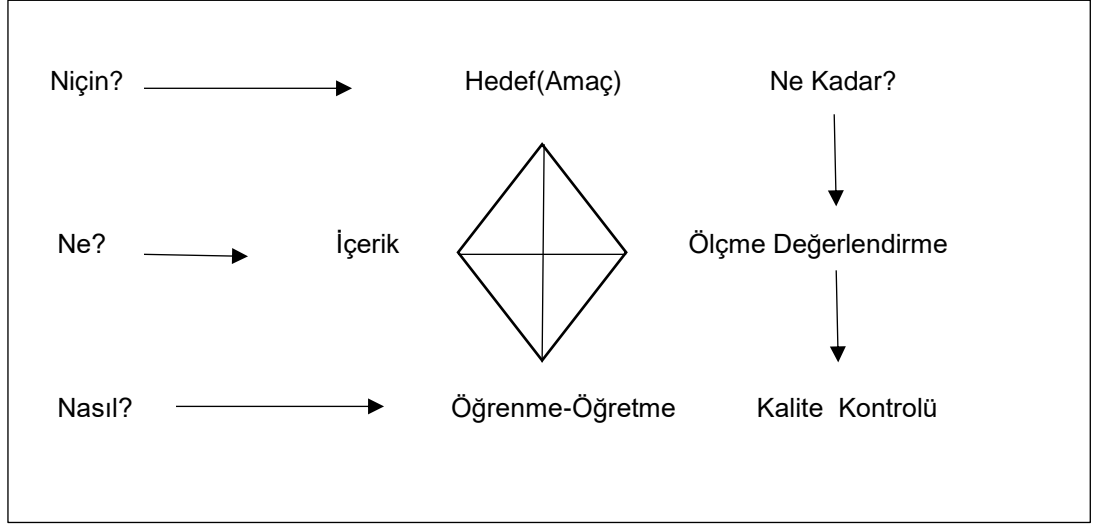
Örtük eğitim programı: Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumun norm ve değerlerini içeren program,

İhmal edilen eğitim programı: Resmi ya da uygulanan programda, öğretilmeyen konuları ve öğretilmeme sebeplerini içeren program,

Ekstra eğitim programı: Öğrencilerin ilgilerine planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak belirtmiştir. Yapılan bu tanımlar ışığında Demirel (2015), ise eğitim programını “öğrenenlere, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır (s.4). Bu tanımlamaların yanı sıra eğitim programı, Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından “öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesi” olarak ifade edilmiştir (TTKB, 2017a, s.3).

Demirel (2015, s.5), program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamıştır. Program geliştirme sürecinde yer alan ögeler arasındaki ilişki Şekil 1’de sunulmuştur (Demirel, 2012: 27):



Şekil 1. Program geliştirme sürecinde yer alan ögeler

Hedef. Programın ilk boyutu olan hedefler, Ertürk (1972, akt. Demirel, 2015), tarafından “planlanmış yaşantılar aracılığı ile kazandırılmasına karar verilen davranış” olarak; Ornstein ve Hunkins (1998) tarafından ise öğretim hedefini öğrenenden beklenen öğrenme çıktılarının genel ya da özel ifade olarak tanımlanmıştır (Yanpar ve Yavuz, 2017). Hedeflerin bir başka tanımı ise Anderson ve Krathwohl (2014) tarafından “eğitim sürecinin etkisiyle öğrencilerin hangi yönlerde değişmesini beklediğimizin açık ifadeleri” olarak ifade edilmiştir.

Demirel (2015: 30), hedeflerin yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta sınıflandırıldığını belirtmektedir. Dikey boyutta hedefler uzak, genel ve özel olarak sınıflandırılırken; yatay boyutta bilişsel alan, duyuşsal alan ve psikomotor alan olarak kategorize edildiği görülmektedir.

Orijinal Bloom taksonomisinin (1956) bilişsel süreç boyutu ilerleyen yıllarda gözden geçirilerek aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.39):

A. BİLİŞSEL ALAN

1.0 Hatırlamak - Uzun süreli bellekten ilgili bilgi hatırlama.

1.1 Tanıma

1.2 Anımsama

2.0 Anlamak - Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarma

2.1 Yorumlama

2.2 Örnek Gösterme

2.3 Sınıflama

2.4 Özetleme

2.5 Sonuç Çıkarma

2.6 Karşılaştırma

2.7 Açıklama

3.0 Uygulamak – Bir yöntemi verilen bir durumda kullanma veya uygulama

3.1 Yapma

3.2 Tamamlama

4.0 Analiz etmek – Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların bir biriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme

4.1 Ayırt etme

4.2 Organize Etme

4.3 İlişkilendirme / dayandırma

5.0 Değerlendirmek - Kriter ve standartlara dayalı olarak karara varma / hüküm verme

5.1 Kontrol Etme

5.2 Kritik Etme

6.0 Sentez Yapmak(Yaratmak) – Orijinal bir ürün oluşturmak veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme

6.1 Oluşturma

6.2 Planlama

6.3 Üretme

İçerik. Programın ikinci boyutu olan içerik Demirel (2015: 34) tarafından “programın hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünü” olarak tanımlanmıştır. İçerik boyutunu çeşitli araştırmacılar tarafından konular veya konu alanı olarak da ifade edilmiştir. Bilen (2006: 17) ise bu tanımlara ilaveten, yaklaşım, değer, ölçüt ve kuramların sistemli bir biçimde bütünleştirilmiş hali olarak tanımlamıştır (akt. Sağ, 2017: 300).

Eğitim programının içerik boyutu tartışılırken içerik boyutunda yer alacak olan ünite, konu ve değerlerin neler olacağı ve nasıl yapılacağına dair bir takım sorular ortaya çıkmıştır. Demirel (2015) , içerik boyutu ile ilgili bu sorulara yanıt niteliğinde, içerik seçiminde uyulması gereken ölçütleri şu şekilde ifade etmektedir(s.34):

1. Kendi kendine yeterlilik,
2. Anlamlılık,
3. Geçerlilik,
4. İlgililik,
5. Yararlılık,
6. Öğrenilebilirlik,
7. Ekonomiklik.

Demirel belirlemiş olduğu bu ölçütlerin uygulanması esnasında içerik seçimini yapacak olan öğretmenlerin yanıt araması gereken soruları da aşağıdaki gibi belirlemiştir:

1. *İçerik doğrudan doğruya hedefle ilişkili mi?*
2. *İçerikte sunulan bilgi bilimsel açıdan doğru mu?*
3. *İçerik özel bir alanla ilgili ve güncel mi?*
4. *Sunulan içerik iyi organize edilmiş ve sistematik mi?*
5. *Sunulan içerik öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlıyor mu?*
6. *Sunulan bilgi işe vuru mu?*
7. *Konu sunumunda öğrencilere çok fazla materyal sunuluyor mu?*
8. *Konunun temel ayrıntıları etkili bir şekilde gösteriliyor mu?*
9. *İçerikte önemli görülen hususların tekrarı yapılıyor mu?*

Eğitim durumları. Programın üçüncü boyutu olan bu kısım Demirel (2015, s.35) tarafından program geliştirme sürecinin en önemli boyutu olarak görülüp, öğrenme öğretme etkinliklerinin işlenişi olarak ifade edilmiştir. Öğrenme öğretme boyutu bazı araştırmacılar tarafından “eğitim durumları” olarak da ifade edilmiştir. Öğrenme öğretme boyutunda temelde programda sunulan içeriğin ve istenilen öğrenme hedeflerinin öğrenenlere nasıl öğretileceğine yönelik sorulara yanıt aranmaktadır. Eğitim durumlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak çeşitli araştırmacılar tarafından bir takım ilkelerin uygulanması tavsiye edilmiştir. Bu ilkeler (Demirel, 2013:147-148; Ertürk, 2013: 90-98; Taşdemir, 2013: 114; Varış, 1996: 149; Güven ve Alan, 2017: 340-342): amaca görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik, kaynaşıklık, içeriğe görelilik, öğretim ilkelerine görelilik, bireye görelilik, yaşamsallık, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yaparak yaşayarak öğrenme, açıklık olarak ifade edilmiştir.

Sınama durumları. Programın son boyutu olan bu kısımda programda beklenen hedeflere erişme düzeyi değerlendirilmektedir. Değerlendirmeyi Stele (1970,s.6), ölçütlere göre bir şeyin yeterliliği hakkında sistematik bir biçimde yargıya varma süreci olarak tanımlamıştır (akt. Güven ve Alan, 2017, s. 359).

Değerlendirmenin yapıldığı amaca göre tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere üç farklı başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu değerlendirmeleri Cowie (2012, s.45) ve Demirel (2013, s. 173-174) tanımlamıştır:

Tanılayıcı değerlendirme, programa girişte öğrenenlerin ön bilgilerini ortaya koymak adına yapılan değerlendirmelerdir. Biçimlendirici değerlendirme; program süresince öğrenenlerin güçlük çektiği noktaları belirleme ve gerekli düzenlemeleri yapmak için sürekli olarak gerçekleştirilen değerlendirmedir. Düzey belirleyici değerlendirme ise program sonucunda öğrenenlerin edinmiş olduğu bilgi, beceri ve davranışlarını özetlemek ve bir yargıda bulunmak için yapılan değerlendirmelerdir (Güven ve Alan, 2017, s.360).

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından yürütülen ve 2001 yılından beri her beş yılda bir olmak üzere 4. sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanan bir değerlendirme çalışmasıdır. PIRLS değerlendirme çalışmasında, farklı dil kökenlerine ve yapılarına sahip ülkelerin okuma becerileri ele alınarak tek bir potada karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. PIRLS değerlendirme çalışmasında 4. sınıf (9-10) yaş grubu öğrencilerinin; okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı ve öğrencilerin okuma becerisini kazanmada ailelerin katkıları gibi konu başlıkları ele alınmaktadır. PIRLS değerlendirme çalışmasında öğrencilere sorulan testlerin genel çerçevesine bakıldığında;

- kavrama süreçleri,
- okuma amaçları,
- okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar, olmak üzere okumanın üç yönüyle ilgilenildiği görülmektedir Kavrama süreçleri ve okuma amaçları PIRLS değerlendirmesinin temellerini oluşturmaktadır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2003, s. 1).

PIRLS değerlendirme çalışmasında kullanılan testlere ilişkin detaylı bilgiler

Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

PIRLS Okuma Becerileri Test Planı

A. Okuma Amaçları	
A1. Okuma deneyimi	% 50
A2. Bilgiyi elde etme ve kullanabilme	% 50
B. Kavrama Süreçleri	
B1. Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	% 20
B2. Doğrudan çıkarımlar yapma	% 30
B3. Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	% 30
B4. Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	% 20

EARGED PIRLS Ulusal Raporu, 2003

Tablo 1’de verilen bilgiler incelendiğinde okuma amaçlarının ve okumaya yönelik kavrama süreçlerinin PIRLS okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan testlerin temel unsurlarını oluşturduğu görülmektedir. Okuma amaçları ve kavrama süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

A. Okuma amaçları. PIRLS temelde öğrencilerde okuma deneyimi kazanmak için okuma ve bilgiyi elde etme ve kullanabilme için okuma amaçları üzerinde durmaktadır. PIRLS değerlendirmesinde bu iki amaç eşit oranda değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Okuma deneyimi kazanmak amacıyla gerçekleştirilen okumada, okur, öyküleyici bir anlatımla kurgulanmış yer, zaman, karakter ve olaylarla karşılaşmaktadır. Okurun metni anlayabilmesi için ön bilgileri ile birlikte şahsi düşüncelerini de metne taşıması gerekmektedir. Bilgiyi elde etme ve kullanabilme için okumada ise, okur, yaşamın gerçekleri ile karşılaşmaktadır. Daha çok bilgi verici metin türleri kullanılarak dünyanın nasıl olduğu, nasıl olacağı nesnelere ilgili işleyiş ve oluşumları anlayabilir. Aynı zamanda okurun bütün metni okuma zorunluluğu bulunmamaktadır. Okur ihtiyaç duyduğu kısımları seçerek okuyabilme esnekliğine sahiptir (EARGED, 2003, s.3).

B. Kavrama süreçleri.

B1. Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma. Açık bir şekilde ifade edilmiş bir metin üzerinde okurlar çıkarım yaparken farklı yöntemler kullanabilirler. Çoğunlukla okurlar verilen bilgileri kullanarak çıkarım yapma yoluna giderler. Okurun metinden uygun çıkarımda bulunabilmesi için yalnızca metni doğru anlamakla kalmayıp verilen bilgiler ile istenilen bilgiler arasında nasıl bir ilişki olduğunu da anlaması gerekmektedir. Bu süreçte okurdan beklenen metinde cümlelere odaklanmasıdır. Okurun birçok farklı bilgiye odaklanması gerekebilir; ancak her defasında bu bilgi bir cümle ya da kelime grubunun içinde yer almaktadır. Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri aşağıdaki gibidir (EARGED, 2003, s.4):

- *Okumanın amacına ilişkin olan bilginin tanımlanması*
- *Belirli fikirlerin aranması*
- *Kelime ya da kelime gruplarının anlamlarının bulunması*
- *Hikâyenin yeri ve zamanının vs. belirlenmesi ve ana fikrin bulunması (açıkça ifade edilmiş ise).*

B2. Doğrudan çıkarımlar yapma. Açıkça ifade edilmemiş bilgilerin yer aldığı metinlerden okurun anlam boşluklarını tamamlayarak çıkarımlarda bulunması beklenir. Verilen metinde fikirler açıkça belirtilmiş olsa dahi fikirler arası bağlantılar açık şekilde ifade edilmemiştir. Bu sebeple okurun iki ya da daha fazla fikri birleştirerek anlam bütünlüğünü sağlaması gerekmektedir.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri aşağıdaki gibidir (EARGED, 2003, s.5):

- *Neden sonuç ilişkisinin çıkarılması*
- *Bir dizi tartışma sonucunda ana fikrin ne olduğunun ortaya çıkarılması*
- *Bir zamirle ifade edilmiş ismin bulunması*
- *Metinde yapılan genellemelerin belirlenmesi*
- *İki karakter arasındaki ilişkinin tanımlanması*

B3. Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama. Okurun kendi bilgi ve becerilerinin yanı sıra dünya görüşünü de yorumlamanın içine dâhil ettiği bölümdür. Okur kişisel fikir ve düşüncelerinden yola çıkarak metinden elde ettiği bilgileri yorumlar ve metni anlamlandırmaya çalışır.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri aşağıdaki gibidir (EARGED, 2003, s.6):

- *Bir metinden genel bir mesaj ya da tema çıkarılması*
- *Karakterlerin eylemlerine bir alternatif bulunması*
- *Metinde yer alan bilginin karşılaştırılması ve kıyaslanması*
- *Hikâyede egemen olan düşüncenin tanımlanması*
- *Metinde yer alan bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğinin yorumlanması*

B4. Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme. Okur metni anlamlandırma yoluna gitmeden, metni biçimsel özellikleri ile inceler, metnin dilini, içeriğin sunuş biçimini ve metindeki bilgi ve görüşler ile kişisel fikirlerini mukayese eder. Okur, metnin dilini ve içeriğini incelerken nasıl sunulduğunu kullanılan dilin etkililiğini, metnin anlamsal çerçevede bir bütünlük sağlamasını, yazarın bilgi ve becerisini öznel bir bakış açısı ile değerlendirir.

Bu süreçte yer alan okuma faaliyetleri aşağıda özetlendiği gibi ifade edilmektedir (EARGED, 2003, s.6):

- anlatılan olayların gerçekte olma olasılığının değerlendirilmesi,
- yazarın nasıl sürpriz bir son hazırladığının tanımlanması,
- metindeki bilginin açıklığının ve doğruluğunun yargılanması,
- ana fikir etrafında yazarın bakış açısının ne olduğunun belirlenmesi,
- seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğinin tanımlanması.

PIRLS değerlendirme çalışması ilk defa 2001 yılında uygulanmaya başlamış daha sonra her beş yılda bir uygulanarak bugüne kadar 2006, 2011 ve 2016 yıllarında gerçekleştirilmiştir. 2001, 2006, 2011 ve 2016 yıllarında gerçekleştirilen PIRLS değerlendirme çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2001 PIRLS Verileri. PIRLS 2001'e katılan ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip olan ülke İsveç olmuştur. Hollanda, İngiltere ve Bulgaristan başarı sıralamasında bu ülkeyi takip etmiştir. Letonya, Kanada, Litvanya, Macaristan, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve İtalya diğer ülkelerin çoğundan daha iyi bir performans göstermiştir. Ayrıca Türkiye bilgiyi elde etme ve kullanma içeriği taşıyan sorularda okuma deneyimi sorularına oranla daha başarılı bir sonuç elde etmiştir (PIRLS International Report, 2003). PIRLS 2001'e katılan ülkelerin tamamının yer aldığı sıralama Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2

2001 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama

Başarı Sıralaması	Katılımcı Ülkeler	Puanlar
1.	İsveç	561
2.	Hollanda	554
3.	İngiltere	553
4.	Bulgaristan	550
5.	Letonya	545
6.	Kanada (O, Q)	544
7.	Litvanya	543
8.	Macaristan	543
9.	Birleşik Devletler	542
10.	İtalya	541

11.	Almanya	536
12.	Çek Cumhuriyeti	537
13.	Yeni Zelanda	529
14.	İskoçya	528
15.	Singapur	528
16.	Rusya Federasyonu	528
17.	Hong Kong SAR	528
18.	Fransa	525
19.	Yunanistan	524
20.	Slovakya Cumhuriyeti	518
21.	İzlanda	512
22.	Romanya	512
23.	İsrail	509
24.	Slovenya	502
	PIRLS Ölçeği Merkez Noktası	
25.	Norveç	499
26.	Kıbrıs	494
27.	Moldova	492
28.	Türkiye	449
29.	Makedonya	442
30.	Kolombiya	422
31.	Arjantin	420
32.	İran	414
33.	Kuveyt	396
34.	Fas	350
35.	Belize	327

PIRLS, International Report, 2003

2006 PIRLS Verileri. 2001 yılında uygulanmasının ardından Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ikinci uygulamasını 2006 yılında Belçika'nın 2 eğitim sistemi ve Kanada'nın 5 farklı eyalet olarak değerlendirmeye

alınmasıyla birlikte toplamda 40 farklı ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen puanlara göre okuma becerisindeki sıralama Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

2006 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama

Başarı Sıralaması	Katılımcı Ülkeler	Puanlar
1.	Rusya Federasyonu	565
2.	<i>Hong Kong SAR</i>	564
3.	Kanada, Alberta	560
4.	Singapur	558
5.	Kanada, Britanya Kolumbiyası	558
6.	Lüksemburg	557
7.	Kanada, Ontario	555
8.	İtalya	551
9.	Macaristan	551
10.	İsveç	549
11.	Almanya	548
12.	Hollanda	547
13.	Belçika (Flamanca)	547
14.	Bulgaristan	547
15.	Danimarka	546
16.	Kanada, Nova Scotia	542
17.	Letonya	541
18.	Amerika Birleşik Devletleri	540
19.	İngiltere	539
20.	Avusturya	538
21.	Litvanya	537
22.	Çin, Taipei	535
23.	Kanada, Quebec	533
24.	Yeni Zelanda	532

25.	Slovak Cumhuriyeti	531
26.	İskoçya	527
27.	Fransa	522
28.	Slovenya	522
29.	Polonya	519
30.	İspanya	513
31.	İsrail	512
32.	İzlanda	511
	PIRLS Ölçeği Merkez Noktası	500
33.	Moldova	500
34.	Belçika (Fransızca)	500
35.	Norveç	498
36.	Romanya	489
37.	Gürcistan	471
38.	Makedonya	442
39.	Trinidad ve Tobago	436
40.	İran, İslam Cumhuriyeti	421
41.	Endonezya	405
42.	Katar	353
43.	Kuveyt	330
44.	Fas	323
45.	Güney Afrika	302

PIRLS International Report, 2007

2001 ve 2006 yıllarında uygulanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesinin her ikisine de katılan toplam 26 ülke bulunmaktadır. 2001-2006 yılları arasında Rusya Federasyonu, Hong Kong SAR, Singapur, Slovenya, Slovak Cumhuriyeti, İtalya, Almanya ve Macaristan'ın okuma başarısında önemli artışlar gerçekleştiği gözlenmektedir. Litvanya, Hollanda, İsveç, İngiltere, Romanya ve Fas ise PIRLS 2001'den bu yana okuma başarısında önemli düşüşleri olan ülkeler olmuştur (PIRLS 2006 International Report, 2007).

2011 PIRLS Verileri. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2011 yılında 45 ülkenin değerlendirmeye alınmasıyla 3. kez uygulanmıştır. 2011 yılında uygulanan değerlendirmeye ilişkin uluslararası puan ve sıralamalar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

2011 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama

Başarı Sıralaması	Katılımcı Ülkeler	Puanlar
1.	Hong Kong SAR	571
2.	Rusya Federasyonu	568
3.	Finlandiya	568
4.	Singapur	567
5.	Kuzey İrlanda	558
6.	Amerika Birleşik Devletleri	556
7.	Danimarka	554
8.	Hırvatistan	553
9.	Çin, Taipei	553
10.	İrlanda	552
11.	İngiltere	552
12.	Kanada	548
13.	Hollanda	546
14.	Çek Cumhuriyeti	545
15.	İsveç	542
16.	İtalya	541
17.	Almanya	541
18.	İsrail	541
19.	Portekiz	541
20.	Macaristan	539
21.	Slovak cumhuriyeti	535
22.	Bulgaristan	532
23.	Yeni Zelanda	531

24.	Slovenya	530
25.	Avusturya	529
26.	Litvanya	528
27.	Avustralya	527
28.	Polonya	526
29.	Fransa	520
30.	İspanya	513
31.	Norveç	507
32.	Belçika (Fransızca)	506
33.	Romanya	502
	PIRLS Ölçeği Merkez Noktası	500
34.	Gürcistan	488
35.	Malta	477
36.	Trinidad ve Tobago	471
37.	Azerbaycan	462
38.	İran, İslam Cumhuriyeti 457	
39.	Kolombiya	448
40.	Birleşik Arap Emirlikleri	439
41.	Suudi Arabistan	430
42.	Endonezya	428
43.	Katar	425
44.	Umman	391
45.	Fas	310

PIRLS 2011 International Results in Reading, 2012

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde Hong Kong SAR, Rusya Federasyonu, Finlandiya ve Singapur'un, PIRLS 2011'de en iyi performans gösteren ülkeler oldukları görülmektedir. 2001 yılında bu yana on ülke okuma başarısı düzeylerini yükselttiği ve dört ülkenin okuma başarısında azalma olduğu görülmektedir. 2001 yılına kıyasla okuma düzeyini artıran ülkeler; Kolombiya, Çek Cumhuriyeti, Hong Kong SAR, İran, Norveç, Rusya Federasyonu, Singapur, Slovak Cumhuriyeti,

Slovenya ve Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. 2006 yılında uygulanan PIRLS ile kıyaslandığında ise 13 ülkenin(*Çin Taipei, Danimarka, İngiltere, Gürcistan, Hong Kong SAR, Endonezya, İran, Norveç, Polonya, Singapur, Slovenya, Trinidad Tobago ve Amerika Birleşik Devletleri*) okuma düzeylerini artırdığı gözlenmektedir (PIRLS 2011 International Report, 2012).

2016 PIRLS Verileri. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2016 yılında 50 ülkenin katılımlarıyla 4. kez uygulanmıştır. Bu uygulamaya yönelik okuma becerinin ölçümü sonucu oluşan sıralama ve puanlar Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

2016 PIRLS Okuma Becerisindeki Başarı Puanlarına Göre Oluşan Sıralama

Başarı Sıralaması	Katılımcı Ülkeler	Puanlar
1.	Rusya Federasyonu	581
2.	Singapur	576
3.	Hong Kong SAR	569
4.	İrlanda	567
5.	Finlandiya	566
6.	Polonya	565
7.	Kuzey İrlanda	565
8.	Norveç (5)	559
9.	Çin Taipei	559
10.	İngiltere	559
11.	Letonya	558
12.	İsveç	555
13.	Macaristan	554
14.	Bulgaristan	552
15.	Amerika Birleşik Devletleri	549
16.	Litvanya	548
17.	İtalya	548
18.	Danimarka	547

19.	Makao SAR	546
20.	Hollanda	545
21.	Avustralya	544
22.	Çek Cumhuriyeti	543
23.	Kanada	543
24.	Slovenya	542
25.	Avusturya	541
26.	Almanya	537
27.	Kazakistan	536
28.	Slovak cumhuriyeti	535
29.	İsrail	530
30.	Portekiz	528
31.	İspanya	528
32.	Belçika (Flaman)	525
33.	Yeni Zelanda	523
34.	Fransa	511
	PIRLS Ölçek Merkez Noktası	500
35.	Belçika (Fransızca)	497
36.	Şili	494
37.	Gürcistan	488
38.	Trinidad ve Tobago	479
39.	Azerbaycan	472
40.	Malta	452
41.	Birleşik Arap Emirlikleri	450
42.	Bahreyn	446
43.	Katar	442
44.	Suudi Arabistan	430
45.	İran, İslam Cumhuriyeti	428
46.	Umman	418
47.	Kuveyt	393

48.	Fas	358
49.	Mısır	330
50.	Güney Afrika	320

Tablo 5'teki veriler ışığında 2016 yılında 50 ülkenin katılımıyla uygulanan PIRLS başarı sıralamasında 2011 PIRLS sonuçları ile zirvede yer alan ülkelerin benzerlik gösterdiği görülmekle birlikte, ülkelerin sıralamadaki yerlerinin değiştiği gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre Hong Kong zirvede yer aldığı 2011 yılının ardından 2016 yılında 3. sırada kendine yer bulmuştur. Bu duruma ilişkin olarak Hong Kong Eğitim Bürosundan bir sözcü “öğrencilerin oldukça başarılı bir tablo çizdiklerini, istatistiksel olarak ikinci olan Singapur’dan (576) çok farklı olmadığını ve PIRLS 2011 (571)’e göre sadece 2 puan gerilediklerini” ifade etmiştir (<http://www.hketousa.gov.hk>). Hong Kong’un yıllara göre PIRLS değerlendirme çalışmasında elde ettiği puanlar ve sıralamalar Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

Hong Kong 2001, 2006, 2011 ve 2016 PIRLS Sonuçlarının Kıyaslanması

Yıllar (PIRLS)	Puanlar	Uluslararası Sıralama	Önceki Uygulamaya Göre Puan Değişimi
2016	569	3.	-2
2011	571	1.	+7
2006	564	2.	+36
2001	528	17.	

Tablo 6’da verile bilgiler incelendiğinde Hong Kong’un 2001 yılında başlayan PIRLS değerlendirme çalışmasına düzenli olarak katıldığı görülmektedir. 2001 yılında gerçekleştirilen ilk değerlendirmede 17. sırada yer alan Hong Kong 2006 yılında yapılan değerlendirmede büyük bir sıçrama göstererek 2. Sıraya yükseldiği gözlenmektedir. Devam eden yıllarda (2011 ve 2016) Hong Kong’un ilk üç sırada yer alarak başarılı bir performans sergilediği görülmektedir.

Uluslararası alanda yapılan çalışmaların verilerinde gözlemlendiği üzere 2000’li yılların başından günümüze kadar Hong Kong’ un önemli bir sıçrama yaparak küresel çapta başarı yakaladığı gözlenmektedir. Bu başarının arkasındaki temel etkenin Hong Kong’un eğitim sistemi ve eğitim programlarında gerçekleştirilen

reformlar olduğu ifade edilmektedir (BECG, 2014, Ss 1). 1998 yılında Hong Kong Program Geliştirme Konseyi'nin (Curriculum Development Council - CDC) girişimleri ile başlayan program geliştirme çabaları, 2000 – 2002 yılları arasında geliştirilen programların pilot uygulamalarının yapılması ile geçilmiş ve 2002 yılından itibaren yapılan çalışmalar uygulamaya konulmuştur. Bu süreçler aşağıda Tablo 7' de sunulmuştur:

Tablo 7

Hong Kong Program Geliştirme Çabalarını İzleyen Süreçler

Tarih	Aşamalar	Anahtar Görevler
Aralık 1998 - Eylül 1999	-Program Geliştirme Konseyi ile Eğitim Komisyonunun eğitimin amaçlarının ve akademik yapısının incelemesi ve senkronize edilmesi	-Çekirdek grup, çalışma grubu (öğretmenlerin, okul müdürlerinin, yükseköğrenim profesyonellerinin vb.) toplantılar, seminerler,
Eylül - Aralık 1999	- Geniş reform yönergeleri üzerine görüşmeler - Eğitim programlarındaki özel değişiklikler üzerine tartışmalar	-28 Ekim'de herkese açık forumlar, çoklu danışma stratejileri, Kasım 1999'dan Nisan 2000'e kadar herkese açık forumlar, devam eden toplantılar
Ocak - Haz 2000	-2000 Eğitim Programının Çerçevesinin incelenmesi ve gözden geçirilmesi, -Eğitim Komisyonunun tavsiyelerinin program ile bütünleştirilmesi	-Devam eden toplantılar, pilot uygulamalar
Haziran 2000	-Nihai raporun hazırlanması / halkın görüşlerinin alınmasına yönelik öneriler	-Program Geliştirme Konseyine nihai raporun sunulması ve Eğitim Komisyonu ile koordinasyonun sağlanması
Eylül 2000 - Ağustos 2002	-Alternatif modellerin pilot uygulaması	-Program planlama – uygulama - kaynakların gelişimi

Kaynak: Eğitim Bürosu, Erişim: 07.02.2017 <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/holisticreview/index.html#2>

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde program reformunun 2000 yılından itibaren pilot uygulamalar aracılığı ile hayata geçirildiği görülmektedir. Öğrenmeyi öğrenme (Learning to learn) olarak ifade edilen ve evrensel bir eğitim anlayışı ile uygulamaya konulan bu reformunun uygulanması için Eğitim Bürosu tarafından on yılı aşkın bir süre önerilmiştir. Bu süreçte reformun uygulanmasına yönelik kısa, orta ve uzun vadeli hedefler çizilmiştir (Bu hedefler 2015 yılında tekrar güncellenmiştir).

Belirlenen bu yol haritasının uygulanması sürecinde reform doğrultusunda eğitim programlarının öğretim içeriğinin, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte, esnek bir şekilde yeniden düzenlenmesi veya değiştirilmesi ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre uyarlanabilmesi hedefi ile eğitim programlarının geliştirildiği görülmektedir. Hayata geçirilen program reformu doğrultusunda eğitim programlarının ana bileşenleri “Genel Beceri, Değer ve Tutumlar” ve 4 temel görev olarak kabul edilen “(1) Öğrenmek için Okuma (Reading to Learn)”, “(2) Proje Öğrenme (Project Learning)”, “(3) Ahlak ve Yurttaşlık Eğitimi (Moral and Civic Education)”, “(4) Etkileşimli Öğrenme için Bilgi Teknolojileri (Information Technology for Interactive Learning)” olarak belirlenmiştir (Cheng, 2009).

Hong Kong’da gerçekleştirilen program geliştirme çabaları sonucunda ilkokullara yönelik çeşitli eğitim programlarının hazırlandığı görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında, dil eğitim programları özelinde Hong Kong’da Çince ile birlikte resmi dil olarak kullanılan İngilizceye yönelik olarak 2002 yılında İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Program Kılavuzu (English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide – Primary 1 – Secondary 3), 2004 yılında İngilizce Dil Eğitim Programı (English Language Education Curriculum Guide Primary 1 – 6), 2010 yılında Temel Okuryazarlık Programı (Primary Literacy Programme – Reading and Writing-KS1), 2002 yılında Temel Eğitim Program Kılavuzu (Basic Education Curriculum Guide Primary 1 – 6) geliştirilmiştir. Geliştirilen bu eğitim programlarından Temel Eğitim Program Kılavuzu 2014 yılında, İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı 2017 yılında tekrar güncellenmiştir.

Hong Kong’da eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik sergilenen bu çabalar son yıllarda program geliştirme süreçlerinde köklü yeniliklerin yapıldığını göstermektedir. Hong Kong öğrencilerinin uluslararası sınavlarda elde ettikleri başarılı puanlar da sergilenen bu çabaların sonuçlarının alındığının bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda Hong Kong’un elde etmiş olduğu bazı başarılar Tablo 8 ve Tablo 9 aracılığı ile özetlenmeye çalışılmıştır:

Tablo 8

Son Yillarda Hong Kong'un Uluslararası Alanda Elde Etmiş Olduğu Başarılar

Projeler ve Raporlar	Başarılar
Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)	Hong Kong ilkokul öğrencileri okuryazarlık puan sıralamasında 2001 yılında 14. iken 2006 yılında 2. ve 2011 yılında 1. sırada yer almışlardır.
Uluslararası Sivil Ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması (ICCS)	Uluslararası çapta uygulanan bu çalışmada Hong Kong öğrencileri ilk 5 içerisinde yer almıştır.
Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)	2012 yılında yapılan uygulamada Hong Kong PISA tarihçesindeki en önemli başarıları elde ederek, okuryazarlık ve bilim alanlarında 2. Matematik alanında da 3. Sırada yer almıştır. Bu başarısını okuryazarlık ve matematik alanlarında 2015 yılında da sürdürerek 2.sırada yer almıştır.
McKinsey & Company's Uluslararası Araştırmalar Raporu	2010 yılında yayınlanan raporu Hong Kong okul sisteminin gelişmeye devam ettiğini, Hong Kong'un dünyanın en gelişmiş 20 bölgesi içerisinde yer aldığını ve "iyi" den "mükemmel" e yükseltile dört bölgeden biri olduğuna dikkat çekmiştir.

Kaynak: Hong Kong Basic Education Curriculum Guide (Primary 1-6) s.6

Tablo 9

Hong Kong'un Uluslararası Sınavlarda Elde Etmiş Olduğu Başarılar

Yıllar	PISA (15 yaş)			TIMSS				PIRLS İlk o. 4	ICCS Orta o. 2
	Matematik	Fen	Okuma	İlkokul 4		Ortaokul 2		Okuma	Yurttaşlık Bilgisi
				Mat.	Fen	Mat.	Fen		
2012	3.	2.	2.	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	3.	2.	9.	8.	1.	-
2009	3.	3.	4.	-	-	-	-	-	5.
2007	-	-	-	1.	4.	3.	9.	-	-
2006	3.	2.	3.	-	-	-	-	2.	-
2003	1.	3.	10.	2.	3.	4.	4.	-	-
2001	-	-	-	-	-	-	-	14.	-
2000	1.	3.	6.	-	-	-	-	-	-

OECD, IEA, akt. Hong Kong Curriculum Development Council, 2015

Hong Kong'da 1997 yılından günümüze değin yürütülen program geliştirme çalışmaları ve eğitim reformları ile birlikte uluslararası alanda önemli başarılar elde edildiği görülmektedir. 2000'li yıllarda Türkiye'deki program geliştirme faaliyetlerine bakıldığı zaman 2004 yılında ilköğretim programlarında köklü değişimler olarak ifade edilen birtakım değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Eğitim programlarında davranışçı kuramın terk edilerek geliştirilen eğitim programlarının Yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak geliştirildiği Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ifade edilmiştir (TDÖP, 2009). 2005 – 2006 yılları arasında pilot uygulamalar da yapılarak kapsamlı olarak gerçekleştirilen bu çalışmaların ardından 2013 yılında ve son olarak 2017 yıllarında başlayıp 2018 yılı başlarında tamamlanan “Türkiye’de Temel Eğitim ve Ortaöğretimde Uygulanan Öğretim Programlarını Yenileme ve Sadeleştirme Çalışmaları” olarak adlandırılan bir takım program geliştirme çalışmaları, son 15 yıl içerisinde yürütülen faaliyetler olarak gözükmektedir. Yürütülen bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genelde öğretim programlarında yer alan kazanımların azaltılması, öğretim programlarının içeriğinin daraltılması gibi yönelimler sergilediği görülmektedir.

Okuma Becerileri

Okuma becerileri İnsan Hakları Beyannamesi (Madde 26) tarafından eğitim hakkı için temel bir araç olarak görülmektedir. Okuma becerileri ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında, yapılan tanımlamalar doğrultusunda okumanın sınırları esnek bir çerçevede tanımlandığı görülmektedir. Bu sebeple okuma becerisi ile ilgili alan yazında değişik yönlerden yapılan pek çok tanımla karşılaşılacaktır. Harris ve Sipay (1990) okumayı, “yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması”, Richard, Hibert, Scot ve Wilkinson (1985), okuma yazılı metinlerden anlam oluşturma süreci, Johnson (2017), ‘zihnimizdeki görsel bilgi ve görsel olmayan bilgileri birleştirme, düşünceler arası bağlantı kurma’, Kavcar (1983), “bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci”, Binbaşoğlu (1993), “basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmak” olarak tanımlamıştır. Türkçe sözlükte (TDK, 2018a) ise okuma, ‘bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek’ olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında incelenen ülkelerin dil eğitim programlarına bakıldığında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) okuma becerisi

tanımlanmazken, daha önce geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2009) 'görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç' olarak tanımlanmıştır (s.16). Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) ise okuma, 'öğrencilerin bilgi aramasına, düşünme becerilerini geliştirmesine, bilgiyi zenginleştirmesine, dil yeterliliğini geliştirmesine ve bakış açılarını genişletmesine yardımcı olan bir araç' olarak ifade edilmiştir (s.146).

Okuma becerisi tanımlanırken; metin kavrama, öykü anlama, yorumlama, okuduğunu anlama, söylemi anlama gibi kavramlar en sık kullanılan kavramlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Bahsedilen bu kavramlar doğrultusunda okuma, metnin anlaşılması ile ilgili bilişsel bir eylem olarak tanımlanabilir (Uzun, 2009). Harris ve Sipay (1990, s.586-593) okumanın anlamlı olabilmesi için gerekli olan okuma becerilerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- a. *Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,*
- b. *Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,*
- c. *Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma,*
- d. *Sebepler sonuç ilişkilerini anlama,*
- e. *Olayların sıralanışını takip etme,*
- f. *Metinde verilen talimatları takip etme,*
- g. *Daha önce okunanları hatırlama (akt. Coşkun, 2003).*

Harris ve Sipay'a benzer şekilde Türkçe alan yazında ilköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuma becerileri (Demirel, 1999; Tekin, 1980):

- *okunan bir metne uygun başlık bulma,*
- *okuduğu bir metnin ana fikrini bulma,*
- *ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma,*
- *metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme,*
- *okuduğu bir metni, özünü kaybetmeden kendi ifadeleriyle anlatma,*

- *metinde geçen olay yerini bulma,*
- *okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma,*
- *okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkilerini bulma”*

olarak ifade edilmektedir (akt. Belet ve Yaşar 2007).

Yazma Becerileri

Temel dil becerilerinden bir diğeri olan yazma becerilerinin geliştirilmesi okuma, dinleme, konuşma gibi diğeri temel dil becerilerinde olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) ana dil eğitiminde öğretimin temel amaçları arasında yer almaktadır.

Yazma, Akyol (2000) tarafından, 'düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun bir şekilde okunaklı olarak üretebilme' olarak tanımlamıştır. Nunan (1989, s.36) ise yazmayı, cümle düzeyinde içeriği, cümle yapısını, sözcükleri, noktalamayı ve sözcüklerin doğru yazımını içeren oldukça karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır (akt. Gültekin ve Anılan, 2006). Ungan (2007, s.462), 'öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemi' olarak ifade etmiştir. Yazma, Köksal (1999) tarafından bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde yazıya aktarması olarak ifade edilmiştir (akt. Işık, 2014). Türkçe sözlükte (TDK, 2018b) ise yazma 'söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak' olarak tanımlanmaktadır. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yazma becerileri, yazılı İngilizce temel kurallarını kullanarak bilgi, fikir ve duyguları açık ve tutarlı bir şekilde sunmak olarak ifade edilmektedir (s.152).

Yazma becerilerine yönelik yapılan tanımlara bakıldığında, yazma becerilerinin, dil bilgisi yapıları ve kuralları dikkate alınarak fikir ve düşüncelerin sunulduğu karmaşık bir süreç olarak görüldüğü düşünülebilir. Hong Kong dil eğitim programlarında da yazının karmaşık bir süreç olduğu, öğrencilerin yetkin bir yazar olabilmeleri için karşılaşılan zorluklarda öğretmenlerin desteğinin hayati bir rol oynadığı vurgusu yapılmıştır (Primary Literacy Programme - PLP, 2010).

İlköğretim kademesinde kazandırılacak olan yazma becerileri ise:

- *amaca uygun biçimde yazma,*

- *dil bilgisi kurallarına uyma,*
- *noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma,*
- *yazım kurallarını uygun biçimde kullanma,*
- *sözcükleri doğru biçimde kullanma,*
- *sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma,*
- *doğru ve anlaşılır cümleler kurma,*
- *belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma olarak ifade edilmektedir (Demirel, 1999; Tekin, 1980; akt. Belet ve Yaşar 2007).*

Anadili ve İki Dillilik

Dil kavramı, Eğitim Terimleri Sözlüğünde Demirel (1993) tarafından, 'birey ya da toplumun iletişimde kullandığı sözlü, yazılı ve devimsel simgelere dayanan anlaşma aracı' olarak ifade edilmiştir (s.32).

Dilbilimciler anadili terimini tanımlarken kelimenin kökeni olan "ana" kavramından yola çıkmışlardır. Çocuğun dil gelişiminde annenin etkisi oldukça büyüktür. Hatta içinde bulunulan dil ortamından etkilenen çocuğun dili, annenin kullandığı dil ile özdeşleşerek şekillenmeye başlar (Özdemir, 1983). Bu doğrultuda anadili kavramına bakıldığında güncel Türkçe sözlükte "çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" olarak tanımlanmaktadır. İmer, Kocaman ve Özsoy (2011) benzer şekilde "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dil" olarak ifade etmişlerdir. Aksan (1975) ise anadili, 'aynı dil birliği içinde bulunan kişilere ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi' olarak tanımlamıştır (s.424).

Anadili kavramı ifade edilirken ülkemizde birçok kişi tarafından 'anadili' ile 'ana dil' kavramlarını karıştırılmaktadır. Anadili (İng. Native language, mother tongue) 'bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil' olarak ifade edilirken; ana dil, 'birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil' olarak tanımlanmaktadır (Hengirmen, 1999: 25, akt. Sinan, 2006).

İki dillilik kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanımlama ile karşılaşılmaktadır. Mackey (1970:3) "İki dillilik konusunun izafi bir konu olarak ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda iki dillilik kavramını iki dille sınırlandırmayıp, aynı birey

tarafından iki veya daha çok dilin alternatif şekilde kullanılması” olarak tanımlamıştır (akt. Yılmaz, 2014). Grosjean (1994) ise iki dilliği, “iki ya da daha fazla dilde anlamlı sözceler üretme becerisi, diğer dilde en az bir dil becerisine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) hâkim olmak” şeklinde ifade etmiştir (akt. Akkaya ve İşci, 2016, s.329).

Karaağaç (2011), iki dilli bir çevrede yaşayan kişilerin iki dilli (bilingual) kimseler olduğunu; ‘bir bireyin anadili olmayan bir başka dili, o dilin anadili olarak konuşulup yazıldığı bir yerde öğrenmesi sonucunda doğan dilin ikinci dil (second language)’ olduğunu ifade etmektedir. Yılmaz (2014) ise iki dillilik kavramı ile ilgili olarak, bireyin iki dilli sayılabilmesi için o kişinin günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması gerektiğini; ‘iki dilliliğin ölçütünün farklı düzeylerde de olsa bireylerin günlük yaşamlarında iki dili de kullanması’ olduğunu ifade etmiştir (s.1643).

Anadili ve iki dillilik kavramları ile ifade edilen tanımlar dikkate alınarak, bu araştırma kapsamında incelenen ülkelerden olan Hong Kong’a bakıldığında anadili olarak Kantonca (Contonese), Çince (Putongua) ve İngilizcenin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Hong Kong İstatistik Kurumunun 2012 verilerine göre toplumda 15 – 65 yaş arasındaki 3.398.600 çalışan kişilerin % 61,5’i İngilizceyi, % 28,4’ü Standart Çinceyi (Putonghua), % 4,5’i de Kantonca’nın iş dünyası için en çok öğrenmek istedikleri dil olduğunu ifade etmişlerdir. Yazılı olarak öğrenmek istenilen dil için ise, % 83,4’ü İngilizceyi, % 10,7’si Çinceyi öğrenmeyi istediklerini ifade etmişlerdir.

2012 yılında anketlerin yapıldığı dönemlerde Hong Kong okullarında veya eğitim kurumlarında öğrenime devam eden 6 ile 65 yaş arasında 1.104.200 kişiye Sözlü İngilizce veya Putonghua eğitimine fazladan zaman harcamayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılımcıların % 71,7’si konuşulan İngilizce eğitimi için boş zaman ayırmaya istekli olduklarını söylerken, katılımcıların 65,4’ü Putonghua için zaman ayırmak istediklerini ifade etmişlerdir (HKSAR Census and Statistics Department, 2014a).

Hong Kong’ da dil eğitimi ve politikaları ile ilgili olarak içinde bulunulan mevcut durum Hong Kong’un iki dilli hatta Kantonca ile birlikte üç dilli bir yapıya bürünmesine neden olmuştur (Wang ve Kirkpatrick, 2015). Etnik aidiyet sebebiyle Kantonca toplumda ağırlıklı olarak kullanılmakla birlikte, gündelik hayatta (haber

bültenleri vs.) Çince ve İngilizce birlikte, iş dünyasında ise yaygın olarak İngilizce kullanıldığı Hong Kong Sayım ve İstatistik Kurumu tarafından (2014, s.9) ifade edilmiştir.

Hong Kong Eğitim Sistemi

Çin Halk Cumhuriyeti eyalet, vilayet ve özerk bölgeler gibi çeşitli yerel yönetim birimlerinden oluşan bir ülkedir. 56 farklı milletin bulunduğu Çin'de özerk bölgeler diğer yönetim birimlerinden farklı olarak çeşitli yetkilere sahiptir. Çin'de yaşayan milletler arasından Hanzu milleti genel nüfusun %91,5'inin oluşturduğu için diğer milletler azınlık olarak ifade edilmektedir. Bu yönetim biçimlerinin yanı sıra Çin'de Hong Kong ve Ma Kao'dan ibaret olmak üzere iki özel bölge bulunmaktadır. 1840 yılı Afyon Savaşı'ndan sonra, Hong Kong, İngiltere tarafından işgal edilmesinin ardından geçen 157 yıllık bir süreden sonra Çin, 1997 yılında Hong Kong'un, egemenlik hakkını İngiltere'den geri almıştır. 1990 ve 1993 yılında onaylanan Hong Kong Özel Bölge Anayasası'na göre tek ülke iki sistem politikası uygulanmaktadır. Bu sisteme göre Hong Kong, savunma ve dış politika haricindeki tüm konularda geçerli olmak üzere 50 yıl boyunca özerkliğe sahiptir (Yi, 2010, akt. Tuoheti, 2014).

Birleşmiş Milletler 2018 yılı verilerine göre Hong Kong nüfusu 7,409,800 kişiden oluşmaktadır (<http://data.un.org>). Hong Kong'da zorunlu eğitim süresi ilkökul ve ortaokulu kapsamak üzere (6–15 yaş arası) 9 yıldır. Okul öncesi eğitim (3–5 yaş) 3 yıl süreyle, ilkökul 1-6. sınıflar (6 -12 yaş arası) 6 yıl süreyle, ortaokul 7-9. sınıflar (12-15 yaş arası) 3 yıl süreyle, lise (senior high school) 10-12. sınıflar (15-18 yaş arası) genel lise, politeknik lise, teknik lise, meslek lisesi olmak üzere 3 yıldır. Lise sonrası eğitim ise kolejler ve üniversitelerden ibaret olup 2 yıl ve daha üstü sürelerde gerçekleştirilmektedir (Altın, 2013). Hong Kong'da eğitim dönemleri iki yarıyıldan oluşmaktadır. Eylül ayı eğitim öğretim yılı başlangıcı sayılmakta olup Temmuz – Ağustos ayları ile Ocak – Şubat ayları ise tatil dönemleridir.

Hong Kong'da 2016/17 öğretim yılında 575 ilkökul, 506 ortaokul okul ve 61 özel okul bulunmaktadır (<http://www.edb.gov.hk>). İlkokulda haftalık ders saati 30 saat olarak uygulanmaktadır.

Hong Kong'da Çince [sözlü Kantonca ve yazılı Modern Standart Çince (Putanghua)] nüfusun çoğunluğunun anadilidir, ancak İngilizce yüksek statü olarak kabul edilmektedir (Hoare ve Kong, 2008; Tsui; Lo ve Lo, 2014). Hong Kong'da dil

öğretiminde Çince ve İngilizce dilleri resmi dil olarak kabul edilmektedir. Hong Kong'da Çince ve İngilizcenin yanı sıra halk arasında Çincenin bir lehçesi olan ve anakarada konuşulan ağızından farklılık gösteren Kantonca dili de konuşulmaktadır. Çince ve İngilizce ile birlikte Kanton dilinin de iş dünyasında akıcı olarak konuşulması önem kazanmaya başlamıştır (CDC, 2015a). Bunun sonucu olarak da Kantonca diline de okullarda yer verilmektedir. Hong Kong'da ilköğretim ve orta öğretimde politika hedefleri arasında öğrencilerin üç dilli yeteneklerinin geliştirilmesinin de yer almaktadır (Wang ve Kirkpatrick, 2015, s. 6). Hong Kong'da dil eğitim programları da izlenen bu dil politikaları doğrultusunda düzenlenmektedir. Özetle Hong Kong resmi olarak iki dilli (bilingualism, diglossia) bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte halk arasında konuşulan dil bakımından ve okullarda Çince derslerinin bir kısmında Kantonca'ya yer verilmesiyle Hong Kong'da üç dilli (trilingual) bir yapının görüldüğünü Adamson ve Lai (1997), Jacquet (1998) ve Wang ve Kirkpatrick (2015) yaptıkları çalışmalarla aktarmışlardır.

Hong Kong'da politikaların bir yansıması olarak dil eğitimi ile ilgili olarak birden fazla programın geliştirildiği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında erişilebilirlik unsuru göz önünde bulundurularak Hong Kong'un resmi dillerinden biri olan İngilizce dilinin Hong Kong ilkokullarında geliştirilmesine yönelik uygulanan güncel dil eğitim programları ele alınmıştır. Hong Kong'da dil eğitim ile ilgili olarak geliştirilen programlara bakıldığında, ilkokullara yönelik esas doküman olarak İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (English Language Education Curriculum Guide Primary 1 – 6, 2004) yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, temel eğitimle ilgili olarak birçok dersi kapsayan idareci, öğretmen, veli ve eğitim programının diğer paydaşlarına kılavuz niteliğinde geliştirilen Temel Eğitim Program Kılavuzu (Basic Education Curriculum Guide Primary 1 – 6, 2014), dil eğitimi için öğretmenlere ayrı bir kılavuz niteliğindeki Temel Eğitim Okuryazarlık Programı (Primary Literacy Programme – Reading and Writing-KS1, 2010) ve İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı'nın (English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide – Primary 1 – Secondary 6, 2017) da hazırlandığı görülmektedir.

Bu noktadan hareketle Hong Kong'da ilkokullarda dil eğitimine yönelik olarak geliştirilen ancak Türkiye'de karşılığı bulunmayan Temel Okuryazarlık Programı, Okuma/Yazma (2010), İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı (2017)

ve Temel Eğitim Program Kılavuzu (2014) dokümanları da bu çalışma kapsamında incelenmiştir.

Temel Okuryazarlık Programı 1, 2 ve 3. Sınıflar [Primary Literacy Curriculum Reading and Writing (PLP-R/W - KS1)]

Hong Kong'da ilkokullara yönelik olarak geliştirilen İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) okul temelli geliştirilecek olan dil programlarının %40'nın 'okuma atölyelerinden' oluşması tavsiye edilmektedir. Bu noktadan hareketle okuma atölyelerinde yürütülecek olan çalışmaları içeren Temel Okuryazarlık Programı'nın uygulamaya dönük yanlarının ele alındığı öğretmenlere yol haritası niteliğinde olan bu doküman yürütülen araştırma kapsamında analize dâhil edilerek incelenmeye çalışılmıştır.

Hong Kong'da Temel Okuryazarlık Programı – Okuma olarak 2004 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilen bu okuryazarlık programının sadece okuma alanını kapsamaması Hong Kong'da bir takım eleştirilere ve tartışmalara sebep olmuştur. 2 yıllık pilot uygulamasının ardından köklü değişimler gösteren program, nihayetinde 2010 yılında yazma becerilerini de kapsayacak şekilde güncellenerek Temel Okuryazarlık Programı (Okuma/Yazma) olarak hazırlanmıştır (PLP - R/W, s.1).

Temel Okuryazarlık Programı - Okuma / Yazma (KS1) [PLP-R / W (KS1)] Danışma Ekibi (Advisory Teaching Team - ATT), İngilizce Anadili Bölümü (Native-speaking English Section - NET), Eğitim Bürosu (EDB) tarafından geliştirilmiştir. Programın temel amacı okuma-yazma öğretimine yönelik okuma ve yazma odaklı kılavuzluk ile öğrencilerin ihtiyaçlarını ve okuma ve yazma bilgisini değerlendirmek için gerekli araçları sağlamak olarak ifade edilmektedir.

Temel Okuryazarlık Programı, dil açısından zengin okul ve sınıf ortamları oluşturulması gerektiğini, öğretmenlere okuma ile ilgili olarak, hikâye anlatma, sesli okuma, birlikte okuma, kılavuzla okuma ve bağımsız okuma etkinliklerini; yazma ile ilgili olarak da paylaşımlı yazma ve süreç odaklı yazma stratejilerini kullanmalarını tavsiye etmektedir (PLP-RW, 2010: 2). Program, İngilizceye bütünsel bir yaklaşım geliştirilebilmesi için öğretmenleri desteklemek amacıyla Temel Okuryazarlık Programı'nın ünitelerini genel İngilizce dersi materyallerine bağlayan kaynaklar sağlanmaktadır. Bu Entegrasyon Destek Paketi (Integration Support Packages), Genel İngilizce derslerinde kullanılabilir iş planları, ders planları ve etkinlik

çizelgelerini içermektedir. Bunun dışında Hong Kong'da eğitim materyali olarak kullanılan, büyük, küçük ve mektup kitapları, Evde Okuma Kitapçığı (Home Reading Booklet), İlk Sözlüğüm (My First Dictionary), portföy sayfaları, ses kayıtları ve Entegrasyon Destek Paketleri bu uygulamayı desteklemektedir.

Hong Kong temel okuryazarlık programı, esas olarak temel paydaşlar için mesleki gelişim sağlamayı ve okuma ve yazmaya odaklı, sürdürülebilir bir okuryazarlık programı aracılığıyla öğrencilerin İngilizce dil yeterliliğini arttırmayı hedeflemektedir (PLP – W/R, 2010). Buna ek olarak:

- *İngilizce okuma ve yazma öğrenimini desteklemek için yenilikçi ve uygun öğrenme ve öğretim uygulamalarının ve yöntemlerinin kullanılmasını teşvik etmek,*
- *öğrencilerin okuma ve yazmada bağımsızlığını ve motivasyonunu arttırmak,*
- *İngilizce okuma ve yazma öğrenimi ve öğretimi için uygun İngilizce kaynaklarının kullanılmasını teşvik etmek,*
- *okuma ve yazma öğretim sürecinde planlama ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi teşvik etmek,*
- *öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme anlayışını, öğrenmeyi ve öğretmeyi bilgilendirmek için sürekli olarak belirli bilgileri aramaya çalışarak teşvik etmek,*
- *sınıf etkinliklerini ve yönetim sistemlerini kurmak, uygulamak ve sürdürmek için yol göstermek, kılavuzluk sağlamak,*
- *öğrencileri İngilizce okumayı ve yazmayı öğrenmeye teşvik edecek bir ortamın oluşturulması ve yönetilmesini teşvik etmek ve desteklemek,*
- *okul temelli İngilizce okuma yazma programlarının geliştirilmesini desteklemek,*
- *velilerin Temel Okuryazarlık programının hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunmalarını teşvik etmek*
- *hedeflerinin başarılmasında yöneticiler, ilkokul program geliştirme müdürleri(PSMCD), destekleyici kuruluşlar ve Eğitim Bürosu personeli dâhil tüm ilgili paydaşları dâhil etmek*

Temel Okuryazarlık programının (2010) hedefleri arasında yer almaktadır (s.2).

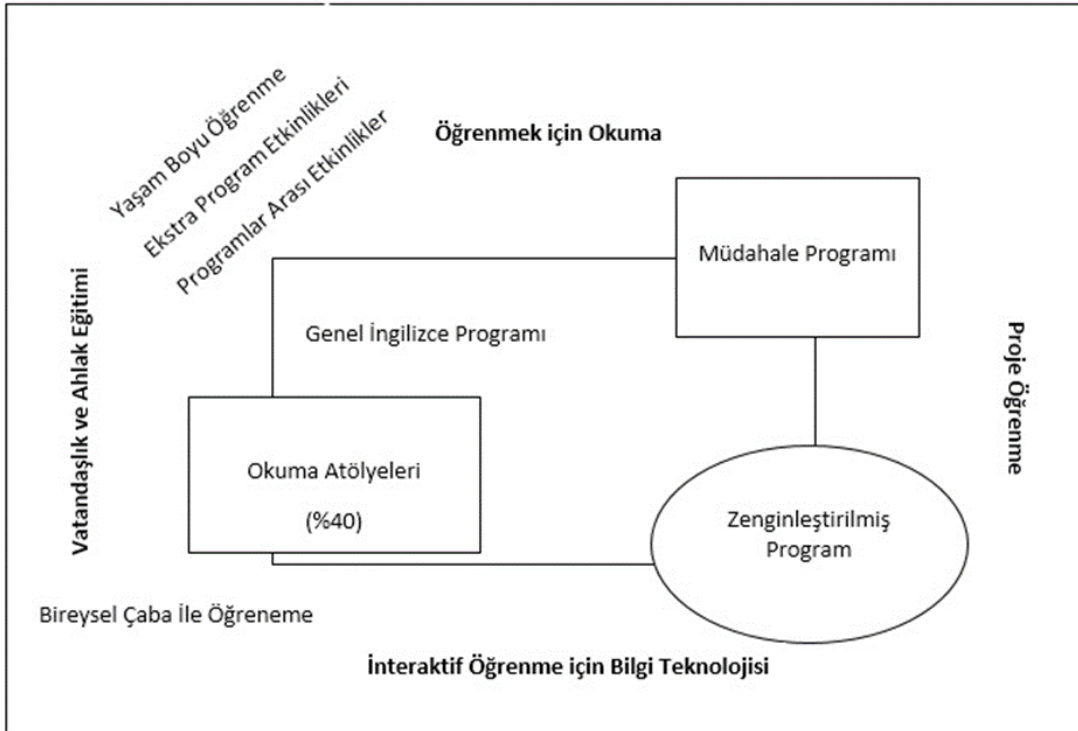
Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı'nın içeriği okuma yazma becerilerinin ele alınışı özet halinde, Temel Okuryazarlık Programının, İngilizce Dil

Eğitim Programı ile bağlantısı, okuma ve yazma oturumlarının organizasyonu, okuma yazma öğretimine yönelik süreçler ve programın paydaşlarına düşen sorumluluklar başlıkları altında ele alınmıştır.

Temel okuryazarlık programı – İngilizce dil eğitim programı bağlantısı.

Temel okuryazarlık programının İngilizce Dil Eğitim Programı'nın anahtar unsurlarını içerdiği programda belirtilmektedir. Hong Kong'da ilkokullardan genel İngilizce programı ile temel okuryazarlık programını bütünleştirmeleri beklenmektedir. Temel Okuryazarlık Programı'nın uygulanması için okullarda İngilizce derslerinin %50'sini bu programa ayırması gerektiği de ifade edilmektedir (s.3).

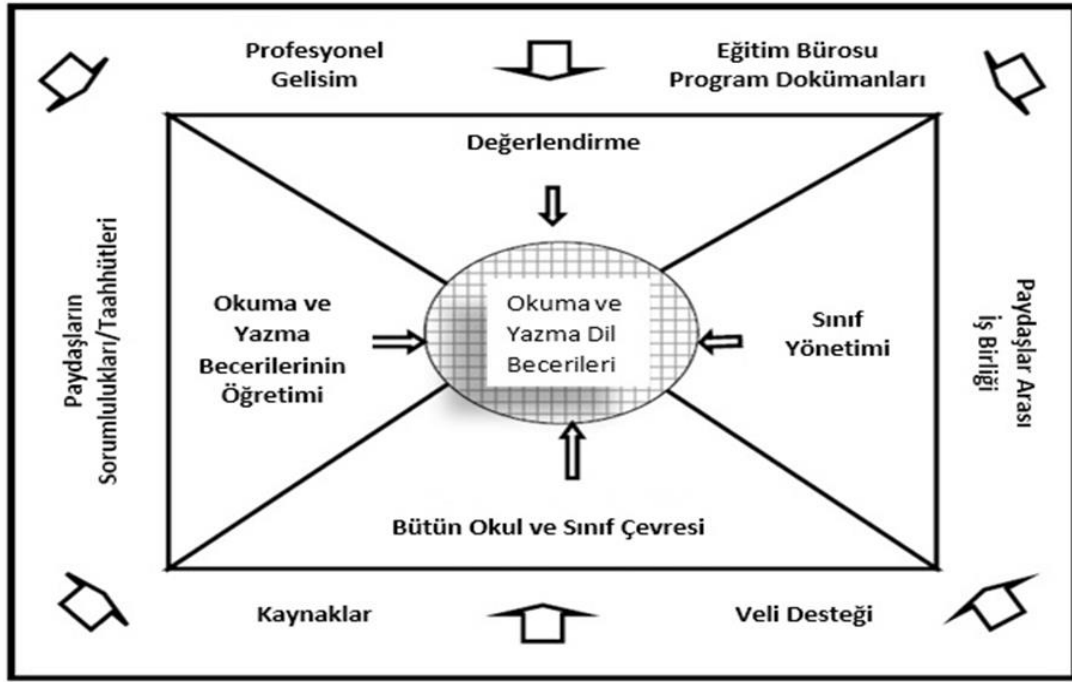
Programın tüm öğelerinin nasıl bir işleyiş gösterdiği Şekil 2'de verilmiştir (s.3):



Şekil 2. Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı öğelerin işleyişi

Şekil 2'de görüldüğü gibi Temel Okuryazarlık Programı'nın (2010) uygulanması aşamasında okuma faaliyetlerindeki zamanın büyük bir bölümünü (%40) okuma atölyelerine ayrılmaktadır. Aynı zamanda 4 temel görevin programın temel bileşenlerini oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte okuma faaliyetlerinde yavaş ve hızlı ilerleme gösteren öğrenciler için müdahale ve zenginleştirme programlarının uygulandığı anlaşılmaktadır.

Temel Okuryazarlık Programı'nın (2010) uygulanaşına dair süreçler Şekil 3'te verilmiştir (s.3):



Şekil 3: Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı uygulama şeması

Şekil 3'te belirtilen programın dört temel uygulamanın (okuma ve yazma becerilerinin öğretimi, değerlendirme, sınıf yönetimi ve bütün okul ve sınıf çevresi) yürütülmesi için öngörülen aşamalar aşağıda verilmiştir (PLP-W/R, s.5):

Hazırlık aşaması (1.yıl). Bu aşama, tüm okul ve sınıf ortamlarının, sınıf yönetimi sistemlerinin ve etkinliklerinin, değerlendirme etkinliklerinin ve öğretim stratejilerinin (özellikle hikâye anlatma, sesli okuma, bağımsız okuma, paylaşımlı okuma ve paylaşımlı yazma) kullanımını desteklediği aşamadır. Bu aşamada öğrencilere yazma sürecinin kopyalama ve kontrol etme aşamaları tanıtılmaktadır.

Uygulama aşaması (2.yıl). Kılavuzla okuma, kılavuzla yazma, süreç odaklı yazma ve bağımsız yazma gibi öğretim stratejilerinin oluşturulmasına kılavuzluk edilen aşamadır. Öğrencilere, yazma sürecinin kılavuz eşliğinde yazma ve bağımsız yazma oturumları detaylı olarak tanıtılmaktadır.

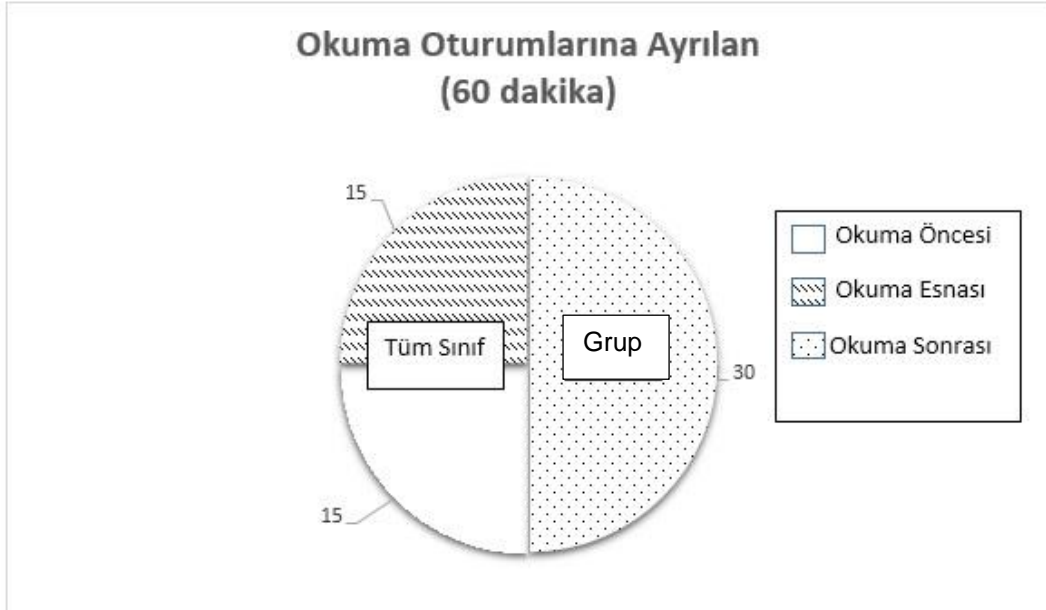
Bütünleştirme aşaması. Programın içeriğinin ve stratejilerinin diğer İngilizce derslerinde uygulandığı aşamadır.

Bağımsızlık aşaması (3.yıl). Öğretmenlerin kendi çalışma birimlerini uyarladıkları ve planladıkları evredir.

Temel Okuryazarlık Programı'nın öğretim üyelerini yerel İngilizce öğretmenleri (local English teacher-LET), anadili İngilizce öğretmenleri (native speaking English teacher-NET), sınıf asistanları (classroom asistant-CA) oluşturmaktadır.

Hong Kong'da temel eğitim kademesine yönelik geliştirilen Temel Okuryazarlık Programı'nda okuma ve yazma faaliyetleri yürütülürken ayrılması gereken zaman ifadelerine de yer verilmiştir.

Okuryazarlık oturum organizasyonu. Okuma yazma oturumlarının, her biri için yaklaşık 60 dakika (35 dakikalık iki derse eşit biçimde) olacak şekilde uygulanması gerektiği programda belirtilmiştir. Bu oturumlar esnasında öğrencilerin bütün sınıf, büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklerine katılacağı ifade edilmektedir. Okuma ve yazma oturumlarının uygulanmasına ilişkin ayrılan zaman dilimleri Şekil 4 ve Şekil 5'te verilmiştir (PLP-R/W, s.8-9):



Şekil 4. Temel Okuryazarlık Programı okuma oturumlarının dağılımı

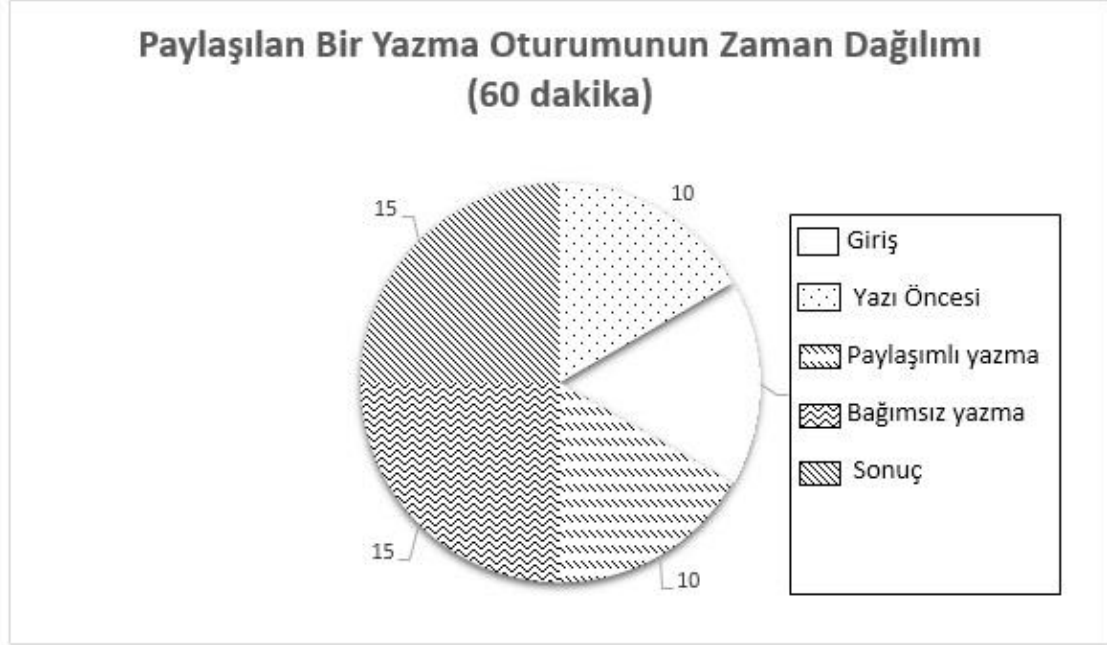
Şekil 4'te ifade edilen kısımlarda yapılan etkinliklerin içeriği:

Okuma öncesi. Bütün sınıf (15 dk.) dersin amaçlarının tanıtılması, ön bilgilerin hatırlatılması, sık tekrar eden kelimelerin belirlenmesi, sesler, şarkılar, tekerlemeler ve ezgiler söylenmesi.

Metni okuma. Bütün sınıf (15 dk.) metin okuma veya öykü anlatma.

Okuma sonrası. Bütün sınıf ve grup çalışması (30 dk.) okuma veya hikâye anlatma etkinliklerinden sonra bağımsız okuma ve küçük grup tartışması, geri bildirim sağlanması, sesli okuma ve şarkı vb. söyleme etkinlikleri ile oturumu kapatma

olarak ifade edilmektedir (PLP-R/W, s.6)



Şekil 5. Temel Okuryazarlık Programı yazma aşaması bölümleri

Giriş. Bütün sınıf (10 dk.) dersin amaçlarının tanıtılması, önceki öğrenmelerin hatırlanması, sık tekrar edilen kelimelerin belirlenmesi, sesler, şarkılar, tekerlemelerin söylenmesi,

Yazı öncesi. Bütün Sınıf (10 dk.) Paylaşımlı okuma faaliyetlerinin yapılması.

Paylaşımlı yazma. Bütün sınıf (15 dk.) öğretmenler ve sınıf yardımcıları rehberliğinde yazma faaliyetlerinin yapılması.

Bağımsız yazı yazma. Bütün sınıf ve grup çalışması (15 dk.) öğretim ekibi tarafından destekleme, yönlendirme, değerlendirme, konferans verme ve geri bildirim sağlanması,

Sonuç. Bütün sınıf (10 dk.) Gruplar halinde öğretim ekibi ile birlikte ev okumaların yapılması (PLP-R/W, s.9).

Programda Okuma – Yazma Öğretimi. Temel Eğitim Okuryazarlık Programı (2010), okuma ve yazma sürecinin öğretiminde çerçeve ve destek sağlayıcı bir görev üstlenmektedir. Okuma yazma becerilerini ve tutumlarını geliştirmek için, öğrencilere okuma stratejilerini kullanmalarının ve bir metinle

etkileşimde bulunma yollarının öğretilmesi gerektiği programda ifade edilmektedir (s.15).

Okuma becerileri. Hong Kong'da İngilizce dil öğretimine yönelik temel okuma becerileri; *“İngilizcenin temel yazım biçimlerinin anlama, metinlerden anlam oluşturma, bilgi ve fikirleri bulma”* olarak ifade edilmiştir (ELCG, 2004: 70). Bahsedilen bu temel becerilere ilaveten okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, yazılı sembollerin kullanımı bilgisi, harf-ses ilişkileri bilgisi, dil bilgisi, kelime tanıma becerileri ve bağlamsal anlayış becerilerinin de öğrencilere erken bir aşamada kazandırılması ve geliştirilmesi beklenildiği Temel Okuryazarlık Programı'nda ifade edilmektedir (s.16).

Okuma stratejileri. Öğrencilere metinleri tarama, harfleri seslendirme, yapıları analiz etme ve cümleleri anlamlı mesajlara çevirme konularında yardımcı olan stratejilerdir (ELCG, 2004: A28). Okuma stratejilerine ilişkin detaylı açıklamalar Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10

Hong Kong Okuma Stratejileri

Semantik stratejiler	Anlamlar hakkında bilgi edinme; ör: kelime anlamları ortak ifadeler, resim ipuçları
Sentaktik(Söz dizimi) stratejiler	Dil yapıları hakkında bilgi edinme, ör: cümle yapısı, kelime sırası, metin organizasyonu
Biçim – Ses(Graphophonic) stratejileri	Dilin sesleri, kafiye, aliterasyon, sesler ve harfler arasındaki ilişkiler ve seslerin bir araya getirilmesi ör. Harflerin seslendirilişi ile isimlerin seslendirilişi arasındaki farklar, alfabetik ilke, benzetme ve harf kümeleri, Basılı dil, harf ve kelime şekilleri noktalama işaretleri

Primary Literacy Curriculum R/W, 2010: 16

Okumanın öğretimi. Temel Okuryazarlık Programı'nda okumanın ve okuma stratejilerinin öğretiminin, *“sesli okuma, hikâye anlatma, paylaşımlı okuma, kılavuzla okuma, bağımsız okuma, evde okuma gibi öğretim stratejileri kullanılarak öğrencilerin diğer dil becerilerini de destekleyerek tüm ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte öğretilbileceği”* ifade edilmektedir. Programda bu öğretim stratejilerine yönelik detaylı açıklamalar aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (PLP-R/W, s.17):

Yüksek sesli okuma (reading aloud). Öğretmen bir okuma metnini sesli olarak okur, aynı zamanda öğretmen okumaya ve okunan materyale karşı olumlu tutumlar sergiler. Metin okunduktan sonra, öğrencilere tartışma ve pandomim gibi etkinlikler aracılığıyla metne katılma fırsatları sunulur.

Hikâye anlatımı (storytelling). Öğretmen resim veya gerçek nesnelere(kuklalar vb.) kullanarak bir hikâye anlatır. Öğrencilerin temel dinleme ve okuma becerilerini edinmesine imkân sağlamak adına hikâyeye katılımları sağlanır. Hikâye anlatıldıktan sonra öğrencilerle hikâyeyi tekrar anlatma veya rol oynama gibi etkinlikler gerçekleştirilir.

Paylaşımlı okuma (shared reading). Öğretmenler okuma sürecini öğrencilerle paylaşır; okuma becerileri ve stratejilerini modeller, yönlendirme ve açıklamalar yapar. Öğrencilerin metni tekrar tekrar okuması sağlanır. Öğrencilere, kılavuzla okuma, bağımsız okuma ve ev okuma programlarına katılmaları için gereken gerekli beceri, strateji ve güvenlerini geliştirecek fırsatlar sunulur. Okuma sonrası etkinliklerini ya bir bütün olarak, gruplar halinde ya da bireysel olarak tamamlarlar.

Kılavuzla okuma (guided reading). Öğretmenler bireysel olarak veya küçük ihtiyaçlar bakımından homojen öğrenci gruplarıyla birlikte çalışır. Öğrencilere paylaşımlı okuma oturumlarında öğretilen stratejileri uygulamaya geçirme fırsatları sunulur.

Bağımsız okuma (Independent reading). Öğrencilere kılavuzla okuma oturumlarında öğrendikleri beceri ve stratejileri uygulamaları için zaman tanınır. Aynı zamanda öğrencilerin daha önce paylaşımlı okuma ve kılavuzla okuma oturumlarında öğrendiklerini, okuma deneyimlerinden zevk alarak bütünleştirebilmeleri için sebat gösterilir.

Evde okuma (home reading). Öğretmenler evde okunacak kitapları seçerek okumaların velilerin rehberliği ve teşviki ile yapılmasını sağlar. Öğrenciler paylaşımlı okuma ve kılavuzla okuma oturumlarında öğrendikleri stratejileri ve becerileri uygularlar.

Yazma becerileri. Hong Kong'da İngilizce dil öğretimine yönelik temel yazma becerileri; yazılı İngilizcenin temel yapılarını kullanmak, bilgi, fikir ve duyguları açık ve tutarlı biçimde ifade etmek olarak ifade edilmiştir (ELEC, 2004:152).

Yazma süreci. Temel Okuryazarlık Programı (2010), yazma becerisinin öğretimi ile ilgili olarak “çerçeve ve destek sağlamayı; öğrencilerin yazma konusunda ustalaşmalarını ve anlamlı yazım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır” (s.22).

Yazma öğretimi. Yazma öğretiminin “*kopyalama, kontrollü yazma, kılavuzla yazma ve bağımsız yazma*” olmak üzere dört aşamadan belirtilmektedir (ELEC, 2004: 153). Aynı zamanda yazma öğretimi gerçekleştirilirken, “*paylaşımlı yazma (shared writing), süreç odaklı yazma (process writing), kılavuzla yazma (guided writing)*” gibi stratejilerin kullanılabilceği Temel Okuryazarlık Programı’nda ifade edilmektedir (s.28).

Paylaşımlı yazma. Giriş, yazma öncesi, paylaşımlı yazma, bağımsız yazma ve sonuç aşamalarından oluşmaktadır.

Giriş. Oturumun ilk bölümünde, şarkılar, şiirler, sesleri ve sık tekrar eden kelimeler tekrar söylenir. Öğretmenler bakma, söyleme, adlandırma, cevaplama, yazma, kontrol etme gibi stratejiler kullanabilir.

Yazma Öncesi. Oturumun bu bölümünde, öğrencileri daha sonraki bölümlerde yazmaları dilbilgisi yapıları ve kelime hazineleri üzerinde odaklamak için etkinlikler kullanılır. Paylaşımlı yazmanın adımları uygulanmaya başlanır.

1. Adım: Metni okuma

Kitap kapağını tanıma, resimleri inceleme, bir defa okuma

2. Adım: Metnin amacını, hedefini ve yapısını tanımlama

Metnin amacını belirlemek için sorular sorma

Metni okuyacakları belirleme

Metnin yapısını, anlatım biçimini vs. sorma

3. Adım: Dil özelliklerini tanımlayarak metni çözme

Paylaşımlı olarak metni okuma

Metnin farklı yönlerini vurgulama

Paylaşımlı yazma. öğretmen ve öğrenci etkileşimi sağlanır. Öğrenci ve öğretmen kalemi birlikte kullanır.

4. Adım: Dil stratejileri kullanılarak, bilgiler ve fikirler bir araya getirilir. Ör: *Beyin fırtınası yapma, zihin haritaları oluşturma, listeleme yapma*

Toplanan bilgileri birleştirme

Dil yapıları ile ilgili ön öğrenmelerin aktif edilmesi

5. Adım: Paylaşılan yazının içeriği hakkında kararlar verme, seçimler yapma

Toplanan bilgilerden hangi dil yapılarının kullanılacağına karar verme

6. Adım: Metni sözlü olarak ifade etme ve bu ifadeleri yazıya dökme

Fikirleri detaylandırma

Yeni fikirler oluşturmaya devam etme

Kelime seçiminin öğretmen tarafından yapılması, öğrencileri yazması

Metnin nasıl tamamlanacağına dair fikirleri toplama

Kâğıt şeritlere ayrılarak önerilenlerin yazımı için plan hazırlama

7. Adım: Metni mantıksal bir sıraya göre düzenleme

Yazılanların okunması ve sıralamanın düzeltilerek biçimlendirilmesi

Yeni sıralamayı okuma

Bağımsız yazma. Bu aşamada öğrenciler, öğretilen dil yapılarını yazılarında uygulamak için bireysel olarak çalışırlar. Öğretmenler öğrencilerle etkileşimde bulunarak rehberlik yaparlar.

8. Adım: Metni yeniden gözden geçirme, düzeltme ve düzenleme

Zihin haritalarını kullanarak metnin kelime dağarcığını zenginleştirme

Öğretmenin hataları tespit ederek, düzeltilmesi için fikirleri toplaması

Farklı renk bir kalem kullanarak dil bilgisi yapıları ve noktalama, imla hatalarını düzeltme

9. Adım: Öğrencilerin eserlerini yayınlama

Sınıf kitabı, sınıf panosu, okul panosu, okul web sitesi aracılığı ile öğrencilerin eserleri paylaşımlarına imkân sunma (s.29-30).

Sonuç. Paylaşımlı yazmanın son aşaması olan bu evrede öğrencilerin yazılarının akranlarıyla paylaşımları sağlanır. Oturum bir şarkı söyleme, kafiye veya sesli okuma ile sonuçlandırılır.

Süreç odaklı yazma. Ön yazı, tasarlama, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarından oluşmaktadır.

Ön yazı. Yazmaya başlamadan önce bu aşamada öğrenciler ağırlıklı olarak listeleme, zihin haritası oluşturma, ana hatlarını belirleme gibi stratejiler kullanarak fikir üretmek ve organize etmekle uğraşırlar. Öğretmenler fikirlerin üretilmesine yardımcı olmak için beyin fırtınası, sorgulama, rol oynama, okuma, dinleme gibi stratejiler kullanır.

Tasarlama. Öğrenciler bu aşamada ilk önce içeriğin doğru olmasına odaklanır ve daha sonra dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat ederler. Öğrencilerden fikir ve düşüncelerinin anlamlı bağlar kurarak cümleler ve paragraflar yoluyla bir araya getirmeleri beklenir.

Gözden geçirme. Önceki aşamada yapılan yazma çalışmaları üzerine yeniden düşünülür, gözden geçirilir ve düzenlerler. Öğrencilerden fikirler arası kopuklukları gidermesi, gerekli ekleme ve çıkarmaları yapmaları beklenir.

Düzeltilme. Süreç odaklı yazmanın son aşaması olan bu evrede öğrenciler yazılarını sözlük, kitap ve akran desteği ile noktalama imla yönünden düzeltirler. Öğrencilerden gerekli düzeltmeleri yaparak taslak yazılarına nihai şekillerini vermeleri beklenir (s.31).

Kılavuzla yazma. Kılavuzla yazma stratejisi giriş, yazı öncesi, paylaşımlı yazma, bağımsız yazma ve sonuç aşamalarından oluşmaktadır. Kılavuzla yazma stratejisine dair aşamalar bu dokümanda 'yazma oturumlarının dağılımı' başlığı altında ele alınmıştır (bakınız s.43).

Temel Okuryazarlık Programı'nda (2010) yazma becerilerinin öğretiminde kullanılan en etkili yöntemlerden birinin de 'sorgulama tekniği' olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenler ve öğrencilerin birlikte yürüttüğü bu teknikte soru ve cevaplar kullanılarak dinamik bir süreç izlenmektedir. Sorgulama tekniğinde öğrencilerin bilgiyi analiz etmeleri, sentezlemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu teknik içerisinde üstbilişsel konuşma ve kendiyle konuşma gibi alt teknikler de bulunmaktadır. Bunların uygulanması ile ilgili örnek bir sorgulama listesi programda sunulmuştur (s.33):

1. Çapraz kontrol

- Doğru kelime bu mu?*
- Doğru kelime olup olmadığını kontrol etmeli miyim?*
- Bunu tekrar okuyacağım ve mantıklı olup olmadığını bakacağım.*
- Başka bir kelime deneyeceğim. Daha mantıklı olabilir.*
- Kelimeleri doğru bir şekilde heceledim mi?*

- *Cümlelerin sonunda nokta kullandım mı?*
- *Büyük harf kullanmış mıyım?*

2. Onaylama

- *Evet, bu doğru geliyor.*
- *Evet, bu doğru görünüyor.*
- *Evet, bu mantıklı olur.*

3. Tahminde Bulunma

- *Kelime ne olabilir? Seslendirmeyi deneyebilir miyim? Bildiğim bir kelimeye benziyor.*
- *Karakter ne olacak?*
- *Kelime hangi sesle başlıyor? Bu sesin hangi harfi var?*
- *Bunu kullanarak farklı bir cümle yazabilir miyim?*
- *Başka hangi kelimeleri kullanabilirim?*

4. Kendini düzeltme

- *Hayır, bu doğru değil. Başkasını denemeliyim..*
- *Ses çıkarmayı deneyeceğim.*
- *Bu ses doğru görünmüyor. Kontrol edeyim.*

5. Katılma ve araştırma

- *Sanırım bu kelimeyi nasıl söyleyeceğimi biliyorum; geçen hafta okumuştuk.*
- *Sanırım bu kelimenin anlamını biliyorum; bu kitapta daha önce okudum.*
- *Resim bana bir ipucu verecek.*
- *Sözlüğümü kullanacağım.*
- *Öğretmene soracağım.*

Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı-Okuma/Yazma belgesinde programın uygulanması ile ilgili olarak paydaşlara düşen rol ve sorumluluklara da yer verilmiştir. Bu doğrultu programda görev üstlenmesi gereken paydaşların, rol ve sorumlulukları Tablo 11'de özetlenmiştir:

Tablo 11

Temel Okuryazarlık Programı Paydaşlarının Rollerini

Okul Müdürü (Principal):

- Programı okulda destekler ve teşvik eder,
- Okuldaki İngilizce dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesinde değişime ve yenilikçi uygulamalara karşı olumlu bir tutum benimser,
- Etkili planlama yapar; öğretim ve mesleki gelişimi kolaylaştırmak için öğretmenlerin iş yükünü dengeler,
- Haftalık planlama zamanı sağlar,
- Kıdemli bir öğretmeni Program Koordinatörü olarak atar,
- Programı bir yıldan daha fazla süreyle taşımak için hazır ve istekli olan yerel öğretmenleri seçer,
- Sınıf yardımcısı sağlar,
- İngilizce Odası sağlar,
- Ebeveynlere program hakkında bilgi verilmesini sağlar,
- Okul tabanlı program geliştirmeyi destekler

İngilizce Panel Başkanı (English Panel Chair - EPC):

- Programı okulda destekler ve teşvik eder,
- Öğretmenler arası birlikteliği sağlar,
- Program planlamasında yer alır,
- Yenilikçi uygulama ve değişimi destekler,
- Programın uygulanmasında öğretmen olarak görev yapar,
- Okul tabanlı program geliştirmeyi destekler

İlkokul Program Geliştirme Başkanı (Primary School Master for Curriculum Development - PSMCD):

- Programın içeriği ve süreçlerinin birbiri ile uyumuna bakar,
- Program dışı bağlantılar oluşturur ve tüm öğretmenler arasındaki işbirliğini destekler,
- Strateji ve becerilerin diğer programlar ile bağlantısını organize eder ve destekler

Danışman Öğretmen (Advisory Teacher - AT):

- Danışma Ekibi üyeleri (ATT ve İngilizce öğretmenleri) ile işbirliği içinde çalışırlar ve bu programın okullarda kolaylaştırılması için çalışır,
- Kaynakların etkili kullanımını ve geliştirilmesini destekler,
- İlgili personele program desteği sağlar,
- Personel geliştirme programlarını destekler
- Sınıfta destek sağlar.

Yerel İngilizce Öğretmeni (Local English Teacher - LET):

- Programın okullarda kolaylaştırılması için danışma ekibi üyeleri ve İngilizce öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışır,
- Programı ve okuldaki okuryazarlık gelişimini teşvik eder ve destekler,
- Ortak planlama ve ortak öğretimde bulunur ve bunlara katılır
- Öğretmenler arasında yenilikçi / etkili öğretim yöntemlerinin ve program kaynaklarının yaygınlaştırılması için Anadil öğretmeni ile birlikte çalışır,
- Program materyallerinin geliştirilmesini destekler,
- İyi öğrenme ve öğretim stratejilerini / etkinliklerini uygular,
- Okul tabanlı öğretim programının geliştirilmesinde işbirliği içinde çalışır,
- Mesleki gelişim oturumlarına katılır,
- Programı informal ayarlamalarla ebeveynlere açıklar.

Anadili Konuşan İngilizce Öğretmeni (Native-speaking English Teacher NET):

-
- Programı ve okuldaki okuryazarlık gelişimini teşvik eder ve destekler,
 - Ortak planlama ve ortak öğretimde bulunur ve bunlara katılır,
 - Öğretmenler arasında yenilikçi / etkili öğretim yöntemleri ve program kaynaklarını yaygınlaştırır,
 - İyi öğretim stratejileri / etkinlikleri ve program materyallerinin geliştirilmesi ve uygulanmasını üstlenir,
 - Okul tabanlı öğretim programının geliştirilmesinde işbirliği içinde çalışır,
 - Mesleki gelişim oturumlarına katılır,
 - Okul temelli mesleki gelişim oturumları aracılığıyla İngilizce panel için destek sağlar.
 - Ders planları ve öğretim materyallerini içeren etkili bir kaynak bankası geliştirir.

Koordinatör (Co-ordinator):

- Programı ve okuldaki okuryazarlık gelişimini teşvik eder ve destekler,
- İlerlemeleri müdüre bildirir
- Danışma ekibi üyeleri ile birlikteliği sağlar,
- Programın etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırır.
- Kaynakları yönetmeyi koordine eder
- Ortak planlama ve ortak öğretimde bulunur ve bunlara katılır,

Kütüphaneci (Librarian):

- Programı ve okuldaki okuryazarlık gelişimini teşvik eder ve destekler.
- Okul boyunca kaliteli İngilizce okuma kaynaklarını önerir ve teşvik eder.

Sınıf Asistanı (Classroom Assistant - CA):

- Okul ve sınıf ortamlarının İngilizceye yönelik oluşturmasına yardımcı olur
- Sınıftaki öğretmenleri destekler, ör. Küçük gruplarla çalışır
- Kaynakları sağlar
- Gerektiğinde kısa özetlemeler yapar.
- Mesleki gelişim oturumlarına katılır
- Evde Okuma Programının kurulması ve sürdürülmesinde yardımcı olur.

Ebeveynler / Veliler (Parents/Guardians):

Programda ebeveynlerden veya çocukların velilerinden;

- Programı desteklemeleri,
- Olabildiğince uygun ev ortamı ve evde destek sağlamaları,
- Çocukların okuma ve yazma çabalarını, teşvik etmeleri ve desteklemeleri,
- Programla ilgili okul tabanlı bilgilendirme oturumlarına katılmaları beklenmektedir.

Primary Literacy Curriculum Reading/Writing, 2010: 11-13

Temel Eğitim Programı Kılavuzu - İlkokul 1-6 (Basic Education Curriculum Guide – Primary 1-6, 2014)

Temel Eğitim Programı Kılavuzu ilk olarak 2002 yılında geliştirilmiş daha sonra 2014 yılında Hong Kong Eğitim Bürosuna bağlı Program Geliştirme Konseyi tarafından güncellenerek yeniden hazırlanmıştır. Bu program kılavuzunda temel eğitim aşamasında okutulan tüm derslere yönelik öğretim programlarını kapsayan (Çince, İngilizce, Matematik, Fen, Kişisel, Sosyal ve İnsanlık Eğitimi, Teknoloji Eğitimi, Sanat Eğitimi, Beden Eğitimi, Esneklik) genel program geliştirme süreci ilkeleri ve işlemlerine yer verilmiştir.

Hong Kong temel eğitim programının incelendiğinde, ele alınan başlıkların şu şekilde listelendiği görülmektedir:

1. Program geliştirmede okulların yönleri, dengeli gelişim sürekli iyileştirme. Program kılavuzunun bu başlığı altında programların geliştirilme ihtiyaçlarına dair toplumsal değişimler, politik açılar ve çevre koruma açısından gerekçelere ve bu gerekçeler doğrultusunda gerçekleştirilen program reformuna ve başarılarına yer verilmiştir. Hong Kong'da uygulanan okul temelli program geliştirme anlayışına dair, eğitim ilkeleri, yedi tane olan öğrenme amaçları(sorumluluk, ulusal aidiyet, okuma alışkanlığı, dil becerileri, öğrenme becerileri, bilginin genişliği, sağlıklı yaşam tarzı), beş tane programlarda olması gerekli görülen öğrenme deneyimi(ahlak ve yurttaşlık eğitimi, entelektüel gelişim, toplum hizmetleri, fiziksel ve estetik gelişim, kariyer ilişkili tecrübeler), genel beceriler(iş birliği becerileri, iletişim becerileri, yaratıcılık, kritik düşünme becerileri, bilgi teknolojisi becerileri, aritmetik becerileri, problem çözme becerileri, öz yönetim becerileri, öğrenme becerileri), değerler ve tutumlar özet halinde bu başlık altın toplanmıştır.

Hong Kong'da geliştirilecek olan bir programın çerçevesini anahtar öğrenme alanları, genel beceriler, tutum ve değerlerin oluşturulduğu belirtilmiştir. Program geliştirmede kılavuz olarak kullanılan bu anahtar öğrenme alanlarının Hong Kong'da Çince dil eğitim anahtar öğrenme alanı, İngilizce dil eğitim anahtar öğrenme alanı, matematik eğitimi, kişisel, sosyal ve insanlık eğitimi, bilim eğitimi, teknoloji eğitimi, sanat eğitimi ve fiziksel eğitim olmak üzere 8 alanda geliştirildiği ifade edilmiştir.

2. Bütüncül okul program planlama ve kaynakların etkili kullanımı. Programda bu başlık altında bütüncül okul programının önemi, 5 aşaması(içerik analizi, program planlama ve kaynakların etkili kullanımı, programın uygulanması, sürekli izleme, değerlendirme ve gözden geçirme), program için kişi ve zaman kaynakları özetlenmiştir. Zaman kaynaklarında Hong Kong'da bir öğretim yılının yaklaşık 190 günden oluştuğu temel eğitim kapsamında tam gün eğitim yapan okullarda 887 saat, ikili eğitim yapan okullarda 776 saat ders işlendiği belirtilmiştir. Aynı zamanda anahtar öğrenme alanlarına göre eğitime ayrılan süreler 3 yıllık ortalama değerlere programda yer verilmiştir. İlgili bilgiler Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Hong Kong Anahtar Öğrenme Alanlarına Ayrılan Ders Saatleri

Anahtar Öğrenme Alanları	Ders Zamanları (3yıllık)
Çince Dil Eğitim Anahtar Öğrenme Alanı	594-713 saat (%25-30)
İngilizce Dil Eğitim Anahtar Öğrenme Alanı	404-499 saat (%17-21)
Matematik Eğitimi	285-356 saat (%12-15)
Kişisel, Sosyal ve İnsanlık Eğitimi Bilim Eğitimi Teknoloji Eğitimi	285-356 saat (%12-15)
Sanat Eğitimi	238-356 saat (%10-15)
Fiziksel Eğitim	119-190 saat (%5-8)
Esneklik	451 saat (%19)
3 yıllık toplam zaman	2376 saat 792 saat x 3 (%100)

Temel Eğitim Program Kılavuzu, 2014. s.11

3. Dört temel görev (öğrenmeyi öğrenmek için) - genel bakış. Programda bu başlık altında dört temel görev olarak kabul edilen: Ahlak ve yurttaşlık eğitimi, öğrenmek için okuma, Proje öğrenme ve Etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojilerine dair tanımlamalar, açıklamalar ve uygulama örnekleri yer almaktadır.

4. Etkili öğrenme ve öğretim. Bu bölüm başlığı altında eğitimde öğrencilerdeki farklılıkların nasıl kapatılacağı, öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasının yolları, etkili öğrenme öğretme stratejilerinin benimsenmesi, etkili öğrenme için nitelikli geri bildirim nasıl yapılacağına dair çeşitli açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda tüm öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmenlere düşen görevlerle birlikte üstün yetenekli öğrenciler ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik eğitimlerin nasıl tasarlanacağı ve yapılması gerekenler bu başlık altında ifade edilmektedir.

5. Değerlendirme. Programda değerlendirme ile ilgili olarak öğrenme öğretme sürecinin değerlendirilmesi, değerlendirmenin amaçları, öğrenmek için değerlendirme, öğrenmelerin değerlendirilmesi, öğrenme olarak değerlendirme(kendi

öğrenmelerini izleme ve değerlendirme), okul değerlendirme politikalarının şekillendirilmesine yönelik kılavuzluk ilkeleri yer almaktadır.

6. Yaşam boyu öğrenme. Yaşam boyu öğrenmenin anlamı, program ile ilişkisi ve amaçları, yaşam boyu öğrenme eylem planı ve yaşam boyu öğrenme konuları bu başlık altında toplanmıştır. Yaşam boyu öğrenme temelde öğrencilerin öğrenmelerini uzatmayı(farklı disiplinlerle bağlantı kurma), zenginleştirmeyi ve kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmada ahlak ve yurttaşlık eğitimi, fizik ve estetik eğitimi, kariyer odaklı tecrübeler, toplum hizmetleri, entelektüel gelişim, okul, kitle iletişim araçları, aile, internet, doğal çevre, hükümet, endüstriyel organizasyonların hepsi yaşam boyu öğrenmenin konu alanını oluşturduğu ifade edilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eylem planı farklı anahtar öğrenme alanlarının amaç ve hedeflerine göre ekstra program öğrenme etkinliklerinde uygulanırken çeşitli biçimlerde uygulanabilmektedir. Bunlar programla bütünleşik model, etkinlik temelli model, oturum temelli model, bütün okulla tematik model, proje temelli model ve programlar arası etkinlik temelli model olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda programda bu modellerin uygulanışı ile ilgili olarak da sınıf seviyelerine göre uygulama örneklerine de yer verilmektedir.

7. Nitelikli öğrenme ve öğretim kaynakları ve okul kütüphanesi geliştirme. Ders kitapları ve diğer öğretim materyallerinin etkili kullanımı, okul kütüphanesinin işlevi, yönetimi, kütüphane öğretmenlerine düşen görevler, öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesinde okul kütüphanelerinin rolleri gibi konulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Okul kütüphanelerini sadece okuma alışkanlığı kazandırmak için değil aynı zamanda bilgi bolluğu ile öğrencilerin nasıl başa çıkabileceğini çeşitli bilgi kaynaklarından bilgiyi yetkin bir şekilde nasıl kullanacaklarını da kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda çocuklara rehberlik etmesi için okullarda kütüphane öğretmenleri bulunmaktadır. Kütüphane hizmetlerinin niteliğinin artırılması için kütüphane öğretmenlerinin rolleri ile birlikte okul müdürlerini, ilkokul program liderlerine ve öğretmenlere düşen görevler de bu bölümde ifade edilmektedir.

8. Anlamli ev ödevi. Ev ödevlerinin öğrenme, öğretim ve değerlendirme döngüsündeki yeri, anlamli ev ödevinin nitelikleri, kalitesi ve miktarı, ödevlere verilecek geri bildirimlere kılavuzluk ilkeleri, okulun ödev politikaları ve ebeveynlere düşen görevler bu başlık altında ifade edilmiştir.

Anlamli bir ev ödevinin taşıması gereken nitelikler: iyi tasarlanmış bir amaç, okuma becerilerini destekleyici olma, farklılıklara hitap edebilecek çeşitliliğe sahip olma, düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirecek nitelikte olma, günlük hayatla ilişkili olma, anlamli ve uygun miktarda olma ve öğrenme ilerlemesini destekleme olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen bu nitelikleri taşıyan ev ödevi örneklerine de programda yer verilmektedir. Anlamli ev ödevleri ile ilgili olarak istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için, okulların velileri de içine alan ödev politikalarını oluşturmaları, velilerin ise öğrencilere rehberlik etmeleri, ödevlerini yapabilmeleri için uygun ortam hazırlamaları ve öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları gerektiği ifade edilmektedir.

9. Çeşitli anahtar aşamalarda arabirimler. Bu başlık altında öğrencilerin sınıflar arası geçişlerde örneğin okul öncesinden ilkokula, ilkokuldan ortaokul bire geçiş aşamalarında okulların ve ebeveynlerin öğrencilere rehberlik etmesindeki temel ilkelere yer verilmiştir. Bu anlamda benimsenecek olan kapsamlı ve iş birlikçi anlayışın nasıl olması gerektiği, kriz durumlarında yapılabilecek müdahaleler ve ev-okul iş birliğine yönelik uygulamalar örneklerle ifade edilmiştir.

10. Sürekli mesleki gelişim. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, okul temelli program geliştirme, program planlama ve uygulama, okulda uygulama toplulukları oluşturma gibi konular bu başlık altında ifade edilmiştir.

11. Okul, aile ve toplum bağlantıları. Programın son kısmında Hong Kong'un değişen toplum yapısına yanıt verme, okuldaki farklı üyelerin rolleri, ev-okul iş birliği ve toplum katılımı konuları ele alınmıştır. Öğrencilerin öğrenmelerinin okul, aile ve toplum iş birliği ile gerçekleştiği bu nedenle hızla değişen Hong Kong toplum yapısına ve ihtiyaçlarına öğrencilerin uyum sağlayabilmesi için okulların ve ailelerin sorumlulukları bu başlıklar altında önemle vurgulanmıştır.

Programda İngilizce Dil Eğitim Programı vurguları. Temel Eğitim Program Kılavuzu bünyesinde barındırdığı öğretim programlarından bir tanesi de İngilizce Dil Eğitim Programı'dır. Bu sebeple dokümanda İngilizce Dil Eğitim Programının geliştirilmesine yönelik süreçlere de yer verilmiştir. İngilizce Dil Eğitim Programı'nın

Hong Kong'da 2004 yılında Program Geliştirme Konseyi (CDC) tarafından temel eğitim öğrencilerinin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini tutarlı bir biçimde karşılamak için hazırlandığı ifade edilmiştir.

Geliştirilen bu İngilizce dil eğitim programı bünyesinde programın tasarımı ve uygulanmasında Hong Kong'da 2000'li yılların başında gerçekleştirilen program reformlarına vurgu yapılmaktadır. Temel Eğitim Program Kılavuzu'nda (2014) yapılan vurgular aracılığı ile etkili öğrenme, öğretim ve değerlendirme uygulamalarını tanıtarak, ilkokul müdürleri ile öğretmenlerinin kendi okul temelli İngilizce dil eğitim programlarını planlamaları, geliştirmeleri ve uygulamaları için kılavuzluk etmeyi, fikirleri, önerileri ve örnekleri göstermenin amaçlandığı ifade edilmiştir.

Temel Eğitim Program Kılavuzu'nda (2014), dil eğitim programlarının iç tutarlılığına dair bilgilere de yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004), 1997 yılında İlköğretim (1-6) öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen İngilizce Dil Dosyası Ders Programının güncellenmiş baskısı niteliği taşıdığı ve 1999 yılında geliştirilen Ortaokul 1-5 İngilizce Dil Programı ve sonraki yıllarda güncellenmiş sürümleri ile yakından ilgili olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı'nın (İlköğretim 1 - Ortaöğretim 3) (2002) da Hong Kong dil eğitim programı ile ortak pedagojik ilkeleri paylaştığı için bahsedilen programlarla birlikte okunması gerektiği belirtilmiştir.

Temel eğitim programlarında öğretmenin rolü. Öğretmenin, sınıf etkinlikleri, dil kaynağı kişi, materyal geliştirici ve değerlendircinin organizatörü ve yöneticisi olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerle etkileşim kurarak öğrenmeyi destekleyen ve bilgiyi inşa etmelerine yardım etmek için kılavuzluk sağlayan ve becerileri, pozitif değerleri ve tutumları geliştiren kolaylaştırıcı, program geliştiricisi ve yenilikçi program değişiklikleri başlatan program lideri rollerini de üstlenmeleri gerektiği vurgulanmıştır (PLP R/W, s.17).

Temel eğitim programlarında öğrenenin rolü. Programda öğrenen çalışkan, gayretli bir işçi, aktif katılımcı ve etkin bir dinleyici olmanın yanı sıra;

Etkin öğrenen ve dil öğrenme etkinliklerinin müzakerecisi;

Kendi öğrenmesi için anlamlı hedefler belirleyen motive olmuş bir şekilde ve bağımsız bir çalışan, öğretmenlerle ve öğrencilerle sormak ve tartışmak için inisiyatif alan,

Akran ve öz değerlendirmeye aktif katılım yoluyla ilerlemeyi öğrenen, gözden geçiren, özgüveni yüksek birey rollerini üstlenmeleri gerektiği belirtilmiştir (PLP R/W, s. 21).

Program planlama, geliştirme ve yönetim. Temel Eğitim Program Kılavuzunda (2014), program planlanmasında ve geliştirilmesinde takip edilen ilkeler İngilizce Dil Eğitim Programı özelinde;

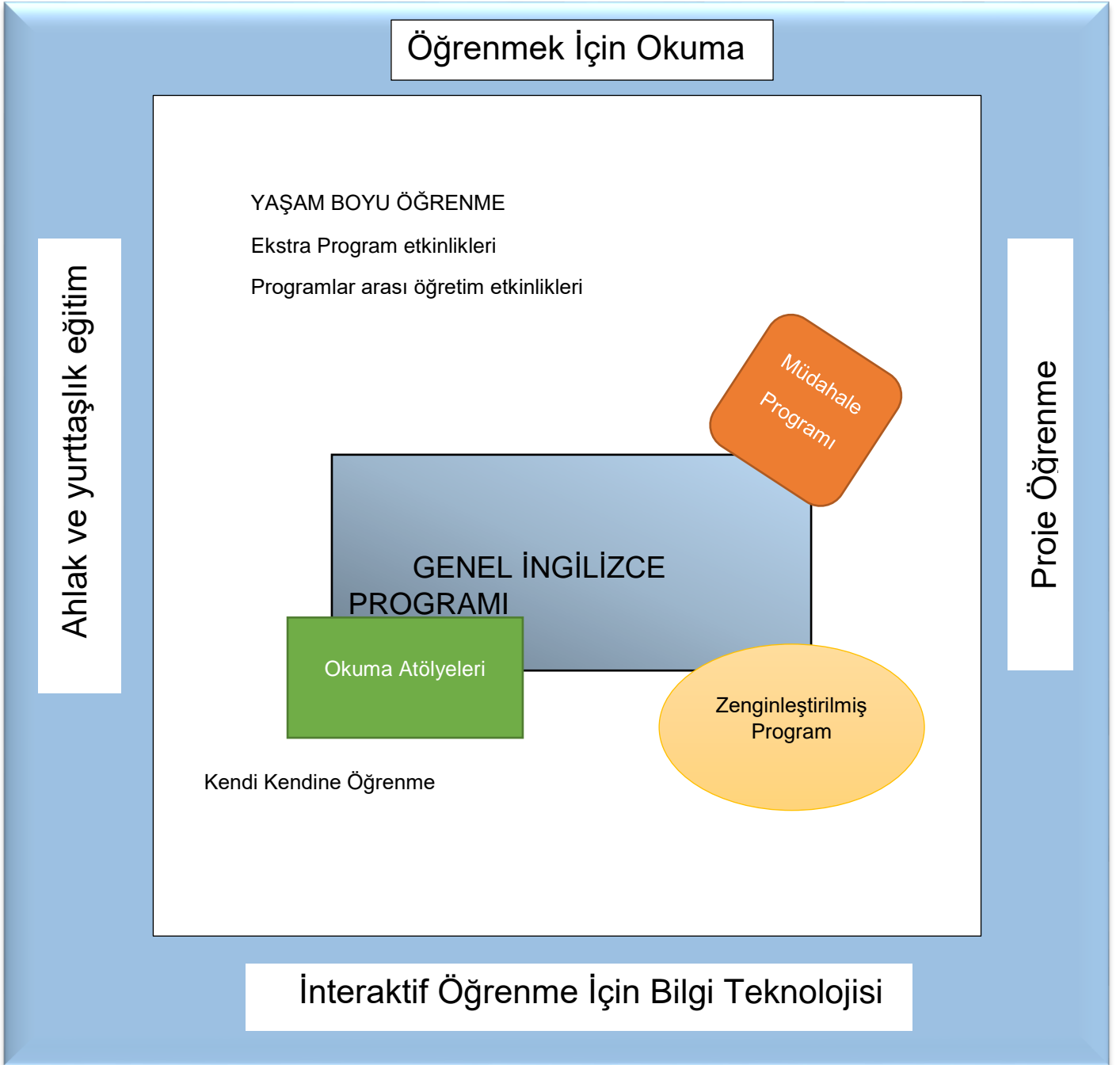
- Öğrenen merkezli, farklı ihtiyaçları ve öğrenenlerin geçmiş bilgilerini dikkate alan,

- Öğrenme hedefleri ve amaçları arasında dengeli bir içeriğe sahip,

- Bilgi öğrenimi ve kullanımında iç içe geçmiş beş temel yolu(iletişim kurma, kavramsallaştırma, sorma-öğrenmeye meraklı olma, problem çözme, akıl yürütme) bünyesinde barındıran,

- İletişimsel amaçlı İngilizce kullanımını vurgulayan ve bütünleştirici bir İngilizce kullanımını yansıtan bir yapıya sahip olmak şeklinde ifade edilmiştir (ELCG, 2004: 93).

Hong Kong Temel Eğitim Program Kılavuzu'nda (2014: 98) hazırlanacak olan İngilizce Dil Eğitim Programı'nın içerisinde hangi bileşenleri barındırması gerektiği şekil 6'da ifade edilmiştir.



Şekil 6. Okul temelli İngilizce dil eğitim programının bileşenleri

Şekil 6'da görüldüğü gibi İngilizce Dil Eğitim Programı'nın temelinde okuma atölyeleriyle birlikte okuma faaliyetlerinde yavaş ve hızlı ilerleme gösteren öğrenciler için müdahale ve zenginleştirme programlarının yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte 2000'li yılların başında gerçekleştirilen Hong Kong program reformunda önemle vurgulanan 4 temel görevin de İngilizce Dil Eğitim Programı'nın bileşenlerinin oluşturması beklenmektedir.

İngilizce Dil Eğitim Programı Anahtar Öğrenme Alanı Program Kılavuzu (İlkokul 1- Ortaokul 6)

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı Anahtar Öğrenme Alanları Program Kılavuzu giriş kısmında programın geliştirime sürecine yönelik bir takım açıklamalar yer almaktadır. Yer alan bu açıklamalara göre, Hong Kong'un rekabet gücünün korunması yerel, bölgesel ve küresel çaptaki dinamik değişimlerin üstesinden gelebilmesi için okul programının geliştirmesi ve yenileştirilmesi çalışmalarında yeni bir aşamaya gelinmiştir. 2001 yılında başlatılan öğrenmeyi öğrenme program reformu neticesinde elde edilen başarıları sürdürülebilmek ve gelecekteki ihtiyaçlara da cevap verebilmek gayesi ile Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı Anahtar Öğrenme Alanları Program Kılavuzu, 2002 yılının ardından Mayıs 2017'de yayınlanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı Anahtar Öğrenme Alanları Program Kılavuzu aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

1. Giriş
2. Program Çerçevesi
3. Program Planlaması
4. Öğrenme ve Öğretim
5. Değerlendirme
6. Öğrenme ve öğretim kaynakları

Giriş - programın tanımı ve İngilizce dil eğitiminde okul programındaki yeri. İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Program Kılavuzu (İlköğretim 1 Ortaöğretim 6), Program Geliştirme Konseyi (CDC) İngiliz Dili Eğitimi Komitesi tarafından hazırlanan 2002'de geliştirilen programın güncellenmiş bir sürümü olarak tutarlı bir İngilizce dil eğitimi sağlamak ve öğretmenlere referans olmak amacıyla üç yıllık kıdemli orta öğretim İngilizce eğitimini de içerecek şekilde genişletilerek hazırlanan bir kılavuzdur.

Anahtar öğrenme alanı programı, tüm öğrenciler tarafında edinilmesi gereken ana bilgi alanlarında temel ve bağlı kavramlar üzerine kurulu İngilizce dil eğitim programının önemli bir parçasıdır. Anahtar öğrenme alanı programda öğrenme ve öğretim faaliyetlerinde konuya özgü becerilerin yanı sıra, genel becerilerin (iletişim,

yaratıcılık, iş birliği vb.), olumlu değer ve tutumların geliştirilmesi için bir bağlam sağlamaktadır (ELEKLA, 2017, s.4).

İngilizce anahtar öğrenme alanı, Hong Kong'da okul programının hayati bir parçası olarak görülmektedir. İngilizce öğrenme alanı ilkokullar için ağırlıklı olarak İngilizce dil öğretimine odaklıyken, ortaokullar için İngiliz edebiyatı da kapsam içerisine dâhil olmaktadır. Programın geliştirilme gerekçesi ise öğrencilere anlamlı dil öğrenme deneyimleri, okullara iyi çalışmaları nasıl sürdürebileceklerini ve derinleştirebileceklerine yönelik öneriler sunmak olarak ifade edilmiştir.

Programın çerçevesi. İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Programı'nı, kişilerarası, bilgi ve deneyim bağlayıcı öğeleriyle öğrenme amaçlarının genel beceriler, tutum ve değerlerle ilişkisi programın genel çerçevesini oluşturmaktadır. Programın genel hedefleri ise her öğrencinin diğer insanların kültürleri hakkındaki bilgi ve tecrübelerini arttırmak, öğrencilerin kişisel ve entelektüel gelişme fırsatlarını sağlamak ve bilgi teknolojisindeki gelişmelerden kaynaklanan değişen sosyo-ekonomik taleplere hazırlanmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir (ELEKLA, 2017, s.16).

Programda öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme başarısını gerçekleştirebilmeleri için iş birliği, iletişim, yaratıcılık, kritik düşünme, bilgi teknolojisi matematik, problem çözme, öz değerlendirme ve öz yönetim becerileri gerekli görülen 21. yüzyıl becerileri olarak ele alınmıştır.

Program planlama. Bu bölüm başlığı altında program geliştirirken kılavuz niteliği taşıyan ilkeler, programlar arası bağlantıya dair açıklamalar, okul programını destekleyici çalışmalar (e- öğrenme, bilgi okuryazarlığı vb.), program yönetimi ile ilgili olarak okul müdürünün, ilkokul program liderlerinin, İngiliz dili panel başkanlarının, İngilizce öğretmenlerinin ve kütüphane öğretmenlerinin görev ve yetkileri ifade edilmiştir.

Öğrenme ve öğretim. Bu bölümde, Öğrenmeyi Öğrenme (Learning to learn, 2001) dokümanına atıfta bulunularak dört temel görev olan proje öğrenme, öğrenmek için okuma, bilgi teknolojileri, ahlak ve vatandaşlık eğitime yönelik ilke ve açıklamalar örneklerle sunulmuştur. Bununla birlikte Hong Kong programlarında görülen yaşam boyu öğrenme ve görev temelli öğrenme ve öğretim, e-öğrenmeyi

dil sınıflarına adapte etme ve anlamlı ev ödevleri konularına dair açıklamalara yer verilmiştir.

Değerlendirme. Hong Kong'da öğrenme ve öğretim sürecinin çıktılarını biçimlendirici (formative) ve seviye belirleyici (summative) değerlendirme yolları kullanılarak değerlendirme biçimleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin gelişimlerinin izlemek ve öğrenme durumlarını ortaya koymak için biçimlendirici değerlendirme: öğrenme etkinlikleri, performans görevleri, projeler, ürün dosyaları, süreç yazımı, e-değerlendirme görevleri ve e-ürün dosyaları gibi uygulamalar yapılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme periyodu öncesi bilgilerini görmek ve öğretim süreci sonunda öğrencilerin seviyelerini raporlaştırma amacıyla da ulusal ve uluslararası ölçme çalışmaları aracılığıyla belirleyici değerlendirme: Hong Kong ortaokul öncesi İngilizce değerlendirme sınavı, İngilizce dili için bölge geneli sistem değerlendirmesi, Hong Kong Ortaokul Diploması Sınavı ve Cambridge Diğer Diller İçin Uluslararası Sınavlar gibi değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır.

Öğrenme ve öğretim kaynakları. Programın bu bölümünde ise öğrenme ve öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin taşınması gereken özellikler ilkeler halinde ifade edilmiştir.

İngilizce Dil Eğitim Programı 1-6. Sınıflar (English Language Education Curriculum, Primary 1-6, 2004)

İngilizce Dil Eğitim Programı (2004), Hong Kong'da İngilizce öğretiminde esas program olarak uygulanmaktadır. İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı'ndan (English Language Education Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1 – Secondary 3, 2002) destek alınarak, Temel Eğitim Program Kılavuzu'nun (2002), yol göstericiliğinde Öğrenmeyi Öğrenme (Learnig to Learn-The Way Forward in Curriculum Development, 2001) ve Yaşam için Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme (Learning for Life, Learning through Life, 2000) reformları doğrultusunda Program Geliştirme Konseyine bağlı, İngilizce Ana Komitesi tarafından hazırlanmıştır (s.3).

İngilizce Dil Eğitim Programı (2004), daha önceki dil eğitim programı olan İngilizce Ders İzlencesinin (CDC Syllabus for English Language, 1997) yeniden düzenlenmiş halidir. Aynı zamanda Ortaokul İngilizce Ders İzlencesi (CDC Syllabus

for English Language, Secondary 1-5,1999) ile de yakından ilişkilidir (ELECG, 2004, s.4).

İngilizce Dil Eğitimi Programı'nın (2004) amaçları, ilkokul 1, 2, 3. sınıflar (KS1) ve 4, 5, 6. sınıflar (KS2) için öğrenme hedeflerini sunmakla birlikte, etkili öğrenme, öğretme ve değerlendirme uygulamalarını teşvik ederek, okullara ve öğretmenlere kendi dil programlarını planlamak, geliştirmek, uygulamak için öğretim fikirleri, öneriler ve örnekler sağlayarak kılavuzluk etmek olarak ifade edilmiştir (s.3).

İngilizce Dil Eğitim Programı (2004), ekleri ve uygulama örnekleri ile birlikte 349 sayfa ve 6 bölümden oluşmaktadır. (1) "Giriş" bölümünde programın arka planı, geliştirilme gerekçesi ve uygulanmasına yönelik vurgular yer almaktadır. (2) "İngilizce Anahtar Öğrenme Alanının Çerçevesi" bölümünde, programın amaçları, öğrenme hedefleri, beceriler, değerler ve tutumlara yer verilmektedir. (3) "Program Planlama, Geliştirme ve Yönetme" bölümünde ise programın temel bileşenleri açıklanmakla birlikte, okul temelli programın geliştirilmesi ve organize edilmesine yönelik ifadeler, programda yer alan temel görevlere, programlar arası bağlantılara, program planlama ile ilgili zaman ifadelerine, planlayıcıların rollerine ve programın içerik organizasyonuna ilişkin açıklamalar yer verilmektedir. (4) "Öğrenme ve Öğretme" başlığı altında programın eğitim durumlarına ilişkin olarak, görev temelli yaklaşımın uygulanması, genel beceriler, dil bilgisi, metin türleri, dikte, kelime dağarcığı ve dil becerilerinin öğretimi ile ilgili açıklama ve örneklere yer verilmektedir. (5) "Değerlendirme" bölümünde programın ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili olarak, değerlendirmenin amacı, öğrenmek için değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesi gibi konulara yer ayrılmaktadır. (6) "Öğrenme ve Öğretim Kaynaklarının Niteliği" olan programın son bölümünde kitap seçimi, kitapların kullanımı ve diğer kaynakların seçim ve kullanımları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bölümlerden sonra ise programla ilgili örnekler, ekler, kaynakça, sözlük ve programı geliştiren üyelerin listesi yer almaktadır.

Türk Eğitim Sistemi

Türkiye Aysa ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlar bir coğrafi konumda yer alan ve 2016 Aralık ayında yapılan adrese dayalı nüfus sayımına göre 79.810.000 nüfusa sahip bir ülkedir (TÜİK 2017). Zorunlu eğitim çağında öğrenim gören nüfusa bakıldığında ise; okul öncesi eğitimde 1.315.854, ilkokulda 4.970.160, ortaokulda 5

519.688, ortaöğretimde 5.513.731 olmak üzere toplamda 17.319.433 öğrenci bulunmaktadır (MEB, 2017).

Türkiye’de 222 sayılı Kanun ile 1997 yılından önce zorunlu eğitim 5 yıllık ilkokul dönemini kapsamakta iken yapılan değişiklikle 8 yıllık zorunlu kesintisiz ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. 2012 yılında 222 sayılı Kanunda yapılan değişiklikle ilköğretimden oluşan 8 yıllık zorunlu kesintisiz eğitim 12 yıllık zorunlu kademeli eğitime dönüştürülmüştür. 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu eğitim üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir (EURYDİCE, 2017).

Okul öncesi eğitim. 36-66 aylık çocuklar için açılan anaokulu ve uygulama sınıfları ile 48-66 aylık çocuklar için örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan ana sınıflarında Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir.

Birinci kademe. İlkokul eğitimi 66 ay ile 10 yaş arası çocukları kapsamakta olup, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir.

İkinci kademe. Ortaokul ve imam hatip ortaokulları olmak üzere 10 yaş ile 14 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Ortaokulların sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün, imam hatip ortaokullarının sorumluluğu ise Millî Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir.

Üçüncü kademe. Üst Ortaöğretim Eğitimi; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Programları yürüten mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumları ile Anadolu İmam Hatip Liselerini kapsamaktadır. Söz konusu eğitim 14 ile 18 yaş arası öğrenciler ve mesleki eğitim merkezi programı uygulayan okullarda 18 yaş üstü yetişkinlere yönelik olup Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir.

Yükseköğretim. 17 yaş üzeri bireyleri kapsamakta olup devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim kademeleri önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretimle ilgili tüm eğitim faaliyetlerin düzenlenmesinden sorumludur

Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesi, yenilenmesi ve güncellenmesi çalışmalarına bakıldığında son yıllarda çeşitli program geliştirme çabaları olduğu görülmektedir. Son yıllardaki program geliştirme çabaları Türkçe Dil Öğretim Programı özelinde incelendiğinde, önemli değişimlerden bir tanesi 2004-05 yıllarında gerçekleştirilen program çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. 2004 yılında yapılan değişimler ile Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel felsefe olarak Yapılandırmacılık yaklaşımı üzerine kurulduğu ifade edilmiştir. 2004-05 yıllarında hazırlanan bu program, pilot uygulamalarının ardından 2006 yılından itibaren uygulanmıştır. 2006 yılında yapılan köklü değişikliklerin üzerine Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde 2009 yılında küçük çaplı değişimler içeren bir güncelleme çalışmasına gidilmiştir. 2009 yılında güncellenen programın ekleriyle birlikte 410 sayfadan ve programın vizyonu, temel yaklaşımı, yapısı(amaçlar, becerileri, öğrenme alanları, dilbilgisi, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler, açıklamalar), programın kazanımları, Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi, öğrenme öğretme süreci, kazanımların öğrenme öğretme sürecine dağılımı, metin seçme ve işleme, ilk okuma yazma öğretimi, etkinlikler, öğrenme türleri yöntem teknikleri, ölçme değerlendirme ve okuma dosyası başlıklarından oluştuğu gözlenmiştir. 2009 yılının ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı 2015 yılında tekrardan gözden geçirilmiş ve 2004 programından daha farklı bir anlayışla 2016 yılından itibaren uygulanmak üzere değiştirilmiştir. Değiştirilen bu programın, 2016 yılında uygulamaya konulmasının ardından 2017 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı bir kez daha değişime uğrayarak 1 ve 5. Sınıflarda 2016-2017 diğer ara sınıflarda 2017-2018 yılından itibaren uygulanmak üzere taslak olarak geliştirildiği belirtilerek uygulanmaya konulmuştur. 2017 yılında yapılan program çalışmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı ile sınırlı olmayıp Milli Eğitim Bakanlığınca temel eğitim ve ortaöğretimde yürürlükte olan öğretim programlarının yenilenmesi ve sadeleştirilmesi çalışması olarak ifade edilmiştir. Yapılan bu sadeleştirme ve yenileme çalışmaları ile programların kuramsal temelini, ilgili derslerin içeriğinin yeni bilimsel ve sanatsal gelişmeleri kapsar nitelikte olması yanı sıra, değerler eğitimi ve

çapraz beceriler (transversal skills) boyutlarının öğretim programlarına dâhil edilmesinin hedeflenerek yürütüldüğü MEB tarafından ifade edilmiştir (<http://sgb.meb.gov.tr>). 2017 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci ve ikinci kademeyi yani ilkokul ve ortaokulu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) kapsayacak şekilde 66 sayfa olarak hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)

2017 yılında taslak olarak hazırlandığı ifade edilen Türkçe Dersi Öğretim Programı, 66 sayfadan oluşmaktadır. İlk kısımda programa dair genel açıklamalara yer verilirken, ikinci kısımda sınıf düzeylerine göre kazanımlar ifade edilmiştir. Programın ilk kısmında yer alan, “Öğretim Programının Temel Felsefesi”, “Öğretim Programında Temel Beceriler”, “Öğretim Programında Değerler Eğitimi”, “Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı”, “Öğretim Programında Rehberlik” gibi bölümler 2017 yılı içerisinde ilkokullara yönelik geliştirilen diğer öğretim programlarıyla büyük ölçüde ortak içeriğe sahip olduğu gözlenmektedir. Programda yer alan genel açıklamalar kısmında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2017) Genel Amaçları, Öğrenme Öğretme Yaklaşımı, Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar gibi bölümlere yer verilmiştir. Ardından sınıf düzeylerine göre kazanımlar ve açıklamaları yer almaktadır. “Uygulamada Dikkat Edilecek Hususular” başlığı altında programda okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde ‘Ses Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretim Yönteminin’ benimsendiğinden bahsedilmiştir. Bu yöntemin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar, harflerin öğretim sırası, işlenecek olan tema ve metin türleri hakkında açıklamalar da bu bölümde yer almıştır.

2017 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulandığı sürede Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları nihayetinde yeniden güncellenerek son halini almış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 20.01.2018 tarihinde erişime açılarak kamuoyu ile paylaşılmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yapilan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308>).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)

2017 yılında taslak olarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı 1, 5 ve 9. sınıflarda olmak üzere 2017 – 2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından programların askıda olduğu ve geliştirilme sürecinin devam ettiği belirtilmiştir. Programın askı sürecinin sona ermesinin ardından 2018 Ocak ayı itibari ile programın nihai şekli kamuoyu ile paylaşılmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde uygulanacağı belirtilmiştir (TTKB, 2018).

İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), 63 sayfadan ibaret olup, 2017 programından farklı olarak 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilkokul programlarında (ör: Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi Öğretim Programı) ortak olan başlıklar; ikinci bölümde Türkçe programın yapısına ve uygulanışına dair açıklamalar; son bölümde ise sınıf seviyelerine göre kazanımlar yer almıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) açıklamaları ve ilkokul bölümü (1-4. Sınıflar) 35 sayfadan oluşmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) ilk bölümünde; "MEB Öğretim Programları", "Öğretim Programlarının Amaçları", "Öğretim Programlarının Perspektifi", "Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı", "Bireysel Gelişim Ve Öğretim Programları" ve "Sonuç" başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıklar altında ilkokul programlarının geliştirilmesinde benimsenen anlayışlar, hedefler, değerler ve yetkinliklere yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Programın ikinci bölümünde ise "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması", "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları", "Öğrenme Öğretme Yaklaşımı", "Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı", "Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar" başlıkları yer almıştır. Bu başlıklarda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme öğretme sürecine ve uygulanmasına yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Son bölümde ise "Türkçe Dersi Öğretim Programının Yapısı" başlığı altında programın ve kazanımların yapısı ile sınıf seviyelerine göre kazanım ve açıklamalarına yer verilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alan yazında okuma – yazma becerileri ile ilgili olarak Türkiye, Hong Kong ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalar ile bu ülkelerle yapılan karşılaştırmalı çalışmaların ortaya konması hedeflenmiştir.

Hong Kong temel eğitim programlarında okuma – yazma becerileri ile ilgili çalışmalar. PIRLS temel alınarak, Tse, Hui, Ng ve Lam (2015), tarafından yapılan ve Hong Kong ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuryazarlık başarısının ve etkilerinin araştırıldığı çalışmada,

Hong Kong'da bulunan ilkokulların Eğitim Bürosunun sunmuş olduğu program içeriğini ilkelere bağlı kalarak düzenleme seçeneğine sahip olduğu için araştırma kapsamında incelenen okulların tamamına yakının (131/130) kendi okuma programlarını geliştirdikleri ve bu okulların okuma başarısında daha yüksek puan elde ettiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte Hong Kong eğitim yetkililerinin bu eğilime dikkat çektiğini ve okulların tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan kendi okul temelli programlarını oluşturmalarına ve herkes tarafından önerilen başarı hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak kılavuzluk faaliyetlerini sağlamaya çalıştığını ifade etmişlerdir.

Tse, Zhu, Hui, Wai ve Ng (2017) “okulöncesi dönemde ev okuma etkinliklerinin ve 4. Sınıfta Çince ve İngilizce okuma becerilerinin üzerine etkilerini” inceledikleri çalışmalarında:

24 ilkokulda 1376 4. Sınıf öğrencisi ile görüşmüşler ve PIRLS aracılığı ile geliştirilen değerlendirme ölçütlerini kullanarak, ebeveynlerin çocukları okula başlamadan önce yaptığı ev okuma etkinliklerinin ve 4. sınıf sırasında yapılan ev okuma etkinliklerinin hem İngilizce hem de Çince de iyi bir okuma performansının göstergesi olduğunu belirlemişlerdir.

Türkiye temel eğitim programlarında okuma – yazma becerileri ile ilgili çalışmalar. Ayrancı ve Mutlu (2017), “2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceledikleri” çalışmalarında; “2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkinlikler bakımından zenginleştirilmesi gerektiği, öğretilmesi gereken temel kelime listelerinin yer almadığı, örnek ders işlenişine programda yer verilmesi gerektiği” sonuçlarına ulaşmıştır.

Arı (2016), “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2015) sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımları eleştirel olarak incelediği” çalışmasında; “sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımların 2005 ve 2006 programlarına oranla anlaşılması zor, net olmayan ve karmaşık bir sistemle hazırlandığı, programda sunulan bilgi ve açıklamaların yetersiz olduğu, kazanımlarla ilgili de yeterli açıklamaların bulunmadığı ve programda temel yaklaşımının net ve ayrıntılı biçimde anlatılmadığı” sonuçlarına ulaşmıştır.

Şentürk ve Ciğerci (Şubat, 2018), 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı öğretmen (çalışma grubu 11 kişi) görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında; “programda yer alan değerlendirme etkinliklerinin tüm kazanımlara hitap etmediği, yazma ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların yetersiz olduğu, dikte ve kompozisyon yazmaya yönelik kazanımların sınırlı olduğu yönünde görüş bildirdiklerini” ifade etmişlerdir.

Yıldırım, Kandemir, Çınar ve Durak (2017), sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına (2015) yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmalarında; “öğretmenlerin genel olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2015) değişiklikleri yeterli görmedikleri, yapılan değişikliklerin öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılamadığı” sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ömeroğlu (2018), “2014 – 2017 yılları arasında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programları dil bilgisi öğretimini ilke, amaç ve konu bakımından incelediği” çalışmasında; “ilkokul düzeyi dil bilgisi konularının 2004 programında yazma becerisi altında kelime türü olarak isim, zamir, sıfat, fiil, zarf, edat ve bağlaç konularına yer verildiğini; 2015 programında okuma becerisi altında isim ve fiil konularına; yazma becerisi altında isim konusuna yer verildiği” sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda “zaman ve anlam kayması” konusuna sadece 2005 programında yer verildiğini saptamıştır.

Tok, Tok ve Mazı (2008), Durukan ve Alver (2008), Aktürk (2009), Bay (2010) gibi birçok araştırmacı tarafından 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda uygulamaya konulan “ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi” tarama modeli, gözlem tekniği kullanılarak veya anket formları ile öğretmen görüşleri alınarak incelenmiştir. Bu çalışmalarda özetle; önceki uygulamalara (çözümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi) kıyasla okuma yazmayı daha kısa sürede

öğrendikleri, hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu sonuçlarına ulaşılmış ve araştırmalarda okuma yazma sürecinde öğrencileri yaşadıkları zorlukların belirlenerek çözüm önerileri sunulması yöntemlerine başvurulduğu görülmektedir.

Türkiye ve diğer ülkelerin temel eğitim programlarındaki okuma –yazma becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan karşılaştırmalar ile ilgili çalışmalar. Yıldız (2015a), “MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla ile Kore ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının, programın temel öğeleri olan dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temelinde, karşılaştırıldığı” çalışmasında:

Finlandiya’nın dil öğretimiyle etkileşim ve bilgi yönetimi becerilerine önem verdiği, Türkiye’de uygulanan Türkçe Dil Öğretim Programı’nda yer alan becerilerin öğrenme alanlarına istenilen düzeyde yansıtılmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte Türkiye’de uygulanan programın bilişsel alan becerileri ağırlıkta olduğu, Finlandiya programının ise duyuşsal alan becerileri ağırlıkta olmakla birlikte, devinişsel ve duyuşsal alan becerilerini de bünyesinde barındırdığı ifade etmiştir. Ayrıca Finlandiya ve Kore programlarına göre Türkçe Dil Öğretim Programı’nın hedef, içerik, öğretim yöntemleri ve değerlendirme biçimlerinin ifade edilmiş biçimleri bakımından yüzeysel kaldığı, detayları açıklamaların olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yaman ve Dağdaş (2015a), “MEB 2009 Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) ve MEB 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) ile Ontario (Kanada) ana dil programının benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırdıkları” çalışmalarında:

Türkiye’de ana dil öğretiminin sadece öğretmene bırakıldığı, Ontario’da ise ana dil öğretimi sorumluluğunu öğretmen, aile, okul müdürü ve okul toplum ortaklarına paylaştırıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yaman ve Dağdaş (2015b), “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 karşılaştırdıkları” çalışmalarında:

Dil bilgisi, Norveç'teki programda daha çok dil ve kültür temel konu alanı içerisinde yer aldığı ve dil bilgisine çok fazla yer verilmediğini; Türkiye'deki 1-5. Sınıflar (2009) programında ise dil bilgisi, bütün öğrenme alanlarının içerisinde yerleştirilmiş şekilde yer aldığını belirtmişlerdir.

Ülper ve Çetinkaya ise (2016), "Türkçe öğretim programlarında akıcı okuma becerisine ilişkin görünlere" yönelik yürüttükleri çalışmalarında:

1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla 2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı kıyaslamışlar ve her iki programın da doğru okuma, okuma hızı ve bürünsel okuma ile ilgili davranış ve kazanımların yer verdiklerini 1981 programında bu sayının daha fazla olduğunu saptamışlardır. Ayrıca akıcı okuma kavramının her iki programda da davranışlar ve kazanımlar boyutunda yer aldığı belirtmişlerdir.

Yıldız (2015b), "Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya ana dil programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği" çalışmasında:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2009) kazanım sayısının Avustralya ve Kanada'ya göre daha fazla olduğunu; Kanada ve Avustralya'da metinler aracılığıyla dil becerilerinin edinimine dikkat çekildiği ve üç ülke programında da eleştirel düşünme becerilerinin yer bulunduğunu belirtmiştir.

İlgili araştırmalar özet. Araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın diğer ülkelerde uygulanan ana dil eğitim programları ve Türkiye'de geliştirilen önceki dil eğitim programları ile karşılaştırmalı olarak incelendikleri görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik yapılan araştırmaların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı; amaçlar, felsefe, yaklaşım, kazanımlar gibi farklı değişkenler incelendiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların çoğunluğu betimsel veya içerik analizi ile yürütüldüğü görülmektedir. Farklı ülkelerin dil eğitim programları ile karşılaştırmalı olarak yürütülen araştırmaların, genel yaklaşımlar, felsefe, hedefler, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme durumları bakımından programları inceledikleri görülmektedir (Yıldız 2015a, Yaman ve Dağdaş 2015a, Yaman ve Dağdaş 2015b).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik yürütülen araştırmaların 2017 yılında taslak olarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın farklı değişkenlere göre önceki programlarla karşılaştırmalı olarak ve anket formları kullanılarak öğretmen görüşlerine göre incelendiği görülmektedir (Yıldırım, Kandemir, Çınar ve Durak 2017, Şentürk ve Ciğerci, 2018). 2006 yılında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında yapılan çalışmaların çoğunluğunun (Tok, Tok ve Mazi, 2008; Durukan ve Alver, 2008; Aktürk, 2009; Bay, 2010) "ses temelli cümle öğretim yönteminin" etkililiği ve sonuçları üzerine öğrenci gözlem formları kullanılarak ya da öğretmen görüşleri üzerine anket formları kullanılarak yürütüldüğü görülmektedir. Alan yazında hem 2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na hem de daha önceki Türkçe dersi öğretim programlarının okuma yazma becerilerine yönelik incelemelerin yapıldığı araştırmalara rastlanılmamıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarının program geliştirmeden sorumlu gruplar ile ihtiyaç analizi çalışmaları ve okuma yazma becerileri bağlamında programın öğeleri açısından nasıl bir benzerlik ve farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yapılan bu nitel araştırma bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bir veya birden çok olay, olgu, bağlam, program, grup ya da birbiriyle ilişkili sistemlerin derinlemesine incelendiği durum çalışmasının bir deseni olan bütüncül çoklu durum çalışmalarında, birden fazla ve her biri kendi başına bütüncül bir olan durumu niteleyen yapıların kendi içinde incelenmesi ve sonrasında birbirleriyle karşılaştırılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmada, Türkiye ve Hong Kong’daki dil eğitim programları kendi içinde bütüncül bir durum olarak ele alınmış; uluslararası çalışmalarda referans olarak kabul edilen temel dil becerilerinin (okuma ve yazma becerileri) eğitim programlarına yansımaları analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri ise iki ülkenin eğitim programlarının uygulanmasına yönelik gözlem ve görüşme olanağı bulunmadığından ülkelerin temel eğitim kademesinde uygulanan resmi eğitim/öğretim programlarının incelenmesine olanak sağlayan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Hong Kong Eğitim Bürosu (Education Bureau) ve Program Geliştirme Konseyi (Curriculum Development Council) resmi web sitelerinden elde edilen dil eğitim programları ve ilişkili eğitim raporları, belgeleri ile Türkiye’de MEB’e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi web sitesinden elde edilen dil eğitim programlarıyla birlikte, eğitimle ilgili OECD ve IEA raporları ve konuyla ilgili kitap, araştırma, makale vb. belgeler araştırmanın veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynaklardır.

Veri Toplama Süreci

Bilimsel araştırmaların çıkış noktasındaki olay veya olguların yer aldığı yazılı metinlerin analizine odaklanan doküman incelemesi Forster (1995) tarafından (1) dokümanlara ulaşma; (2) özgünlüğün kontrol edilmesi; (3) dokümanları anlama; (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma olarak (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016)

belirlenen beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Aşağıda doküman incelemesinin aşamaları ve işlemler özetlenmiştir.

1. Dokümanlara ulaşma. Araştırma problemleri ile ilişkili olarak hangi dokümanlara ulaşılması gerektiğine tez danışmanı ile araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Bu aşamada öncelikli olarak resmi programlara, bu programlara ilişkin değerlendirme raporlarına ve bu programların bir çıktısı olarak kabul edilebilecek sonuçları yansıtan uluslararası sınavların sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu dokümanlar, ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarının ve uluslararası karşılaştırma çalışmalarını yürüten IEA, OECD gibi kuruluşların genel erişime açık web sayfalarından ve yayınlarından elde edildiği için kullanımlarında kişi ya da kurumlardan alınabilecek özel bir izne gerek duyulmamıştır. Hong Kong'da dil eğitim programları ile erişilen dokümanların bazıları dil problemi yüzünden (Çince olanlar) tasnif dışı edilerek İngilizce yayımlanan dokümanlara ulaşılmıştır.

2. Özgünlüğü kontrol etme. İncelenmesi gereken dokümanlar belirlendikten sonra bu dokümanları nereden ve nasıl elde edilebileceği tartışılarak, elde edilen verilerin özgün ve güvenilir olması açısından dokümanların resmi kurum ve üniversite web sayfalarında yayımlanan ve kütüphanelerde bulunan resmi ve uzmanlar tarafından yazılmış/incelenmiş akademik raporlardan elde edilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda programlar dışında kullanılan dokümanlar, ilgili ülkelerin ve uluslararası sınav ve araştırma merkezlerinin (örn: YÖK, ProQuest Tez Veritabanı) yayınlarıdır ve resmi web sayfasında yayımlanan kaynaklardır.

Veri Seti ve Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veri seti ve analiz edilen birincil ve ikincil dokümanların listesi Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Araştırma Kapsamında İncelenen Birincil ve İkincil Kaynaklar

Eğitim Programları	Birincil Kaynaklar	İkincil Kaynaklar
Hong Kong	Temel Eğitim Program Kılavuzu, İlkokul 1-6 (Basic Education Curriculum Guide Primary 1 – 6, 2014)	Karşılaştırmalı Eğitim ve Değerlendirme Çalışmaları Alanında Yazılmış Akademik Rapor ve Kitaplar
Hong Kong	İngilizce Dil Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı Programı, İlkokul 1 – Ortaokul 6 (English Language Education Key	Tez ve Makaleler

Learning Area Curriculum Guide – Primary 1 – Secondary 6, 2017)		
Eğitim Programları	Birincil Kaynaklar	İkincil Kaynaklar
Hong Kong	İngilizce Dil Eğitim Programı, İlkokul 1 – 6 (English Language Education Curriculum Guide Primary 1 – 6, 2004)	
Hong Kong	Temel Okuryazarlık Programı - Okuma Yazma - Öğretmen El Kitabı, 1,2 ve 3. Sınıflar (Primary Literacy Programme – reading and Writing-KS1 Teacher Manuel P1, P2 and P3, 2010)	
Türkiye	Türkçe Dersi Öğretim Programı, 1 – 8. Sınıflar (2018)	Türkçe Dersi Öğretim Programı (Taslak 2017) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı (Taslak 2009) Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005) Akademik Kitaplar Tez ve Makaleler
Raporlar	2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Uluslararası Rapor (2003) 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Rapor (2003) 2006 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Uluslararası Rapor (2007) 2011 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Uluslararası Rapor (2012) 2016 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Uluslararası Rapor (2018)	OECD Raporları EURYDICE TES 2017 Raporu

Verilerin Analizi

3. Dokümanları anlama. Dokümanlar elde edildikten sonra, elde edilen dokümanların anlaşılması ve özümsemesi için dokümanların belirli bir sistem içinde karşılaştırmalı olarak okunarak incelenmiştir. Bu aşamada incelenen dokümanlar arasında belirli olay ve olgulara ilişkin olarak, farklı ifade ve içerikler olup olmadığı incelenmiştir. Bir ülkeye ait programda ifade edilenlerin, aynı ülkenin diğer programlarında ve araştırma raporlarında ifade edilenlerin tutarlılığı kontrol

edilmiştir. Hong Kong'da temel eğitim kademesi için dil eğitim programını destekleyici olarak geliştirilen programlardaki bakış açıları, yorumlar ve olguların İngilizce dil eğitim programı ile ilişkileri ve bağlantıları incelenmiştir. Türkiye'de ise temel eğitime yönelik olarak geliştirilen öğretim programlarında yer alan ifade, olgu ve bakış açıları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ifadelerin tutarlılığı kıyaslanmıştır. Dokümanlar anlaşılmayan husus kalmayıncaya kadar defalarca okunmuştur. İngilizce dokümanlar dil bilim uzmanlarına da gösterilerek ifadeler teyit edilmiştir.

4. Veriyi analiz etme. Bu aşamada dokümanlar birincil kaynaklardan temin edildikten sonra, dokümanlardan elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel analiz yaklaşımında, 'eldeki veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlanmış şekliyle okuyucuya sunmak betimsel analizin temel amacını oluşturmaktadır' (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224).

Yıldırım ve Şimşek (2005) betimsel analizin, 'betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması' olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ifade etmişlerdir (s.224). Bu araştırmada veri analiz süreci bahsedilen bu aşamalar temel alınarak aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir.

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından hareketle oluşturulan çerçevede; iki ülkenin eğitim programları ve dil eğitim programları geliştirme çalışmalarının kıyaslanması, eğitim programlarında becerilerin ele alınışı, eğitim programlarının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları bakımından kıyaslanması olmak üzere dokuz tane tema belirlenmiştir.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Demirel (2003), bir eğitim programının temel öğelerinin 'hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme' olduğunu ifade etmiştir (s.31). Bu doğrultuda ülkelerin eğitim programlarının öğeleri birer tema olarak "hedefler", "içerik", "eğitim – öğretim durumları" ve "sınav durumlarında", bu öğelerde okuma ve yazma becerilerinin ele alınışı ise alt temalar olarak belirlenmiştir. Buna ilaveten alan yazın araştırması ve programların taranması nihayetinde,

ülkelerde yürütülen program geliştirme sürecine yönelik olarak “program geliştirmeden sorumlu gruplar” ve “ihtiyaç analizi çalışmaları”, “dil eğitimi programlarının geliştirilmesinden sorumlu gruplar”, “dil eğitimi programları ihtiyaç analizi çalışmaları” ve programlarda “okuma yazma becerilerine yönelik kazandırılmak istenen temel beceriler” olmak üzere alt temalar eklenmiştir. Veriler oluşturulan tema ve alt temalar doğrultusunda okunmuş ve düzenlenmiştir.

Verilerin analizi için oluşturulan çerçevede yer alan tema ve alt temaların bilgisine ilişkin veriler Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 14

Analiz Sürecine Yönelik Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Ülkelerin Program Geliştirme Süreci	Program Geliştirmeden Sorumlu Gruplar İhtiyaç Analizi Çalışmaları
Ülkelerin Dil Eğitim Programı Geliştirme Süreci	Dil Eğitim Programı Geliştirmeden Sorumlu Gruplar Dil Eğitim Programlarına Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışmaları
Ülkelerin Dil Eğitim Programlarında Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler	Okuma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Beceriler Yazma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Beceriler
Öğrenme Hedefleri	Okuma Becerileri Yazma Becerileri
İçerik	Okuma Becerileri Yazma Becerileri
Eğitim Durumları	Okuma Becerileri Yazma Becerileri
Sınama Durumları	Okuma Becerileri Yazma Becerileri

Betimsel analiz sürecinin işleyişine yönelik örnek Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15

Veri Analiz Sürecine Örnek

Tema	Alt Tema	Ülke	Alıntının Yapıldığı Kaynak	Alıntı
Program Geliştirme Süreci	Program Geliştirmeden Sorumlu Gruplar	Hong Kong	Hong Kong'da Program Geliştirme Konseyi bünyesinde çeşitli komiteler yer almaktadır (http://cd1.edb.hkedcity.net).	<i>"Araştırma, Geliştirme ve Destek Daimi Komitesi, Anaokulu ve İlköğretim için Program Geliştirme Daimi Komitesi, Orta Öğretim İçin Program Geliştirme Daimi Komitesi"</i>
		Türkiye	Türkiye'de öğretim programlarının geliştirilmesinden TTKB ve ilgili genel müdürlükler sorumludur (TTKB Mevzuatı, 2011).	<i>"Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak"</i>

3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada düzenlenen verilerin tanımlanması ve doğru iletilmesi için gerekli yerlerde ülkelerin dil eğitim programlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4. Bulguların yorumlanması: Verilerin analiz edilmesine yönelik son aşamada ise, ülkelerin dil eğitim programlarından elde edilen bulgular açıklanmış ve iki ülkenin dil eğitim programları karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

5. Veriyi kullanma. Doküman incelemesinin son aşaması olan bu evrede çalışmada elde edilen verilerin kullanılmasında ve raporlaştırılmasında etik ve gizlilik boyutlarıyla ilgili oluşabilecek sorunlar gözden geçirilmiştir. Çalışmada kullanılan dokümanların asıllarına ulaşıp ulaşılmadığı, kullanım amaçları ve ne derece doğru yorumlanıp yorumlanmadıkları tekrar gözden geçirilmiştir. Sonuç olarak, dokümanların araştırmacı tarafından amacına uygun olarak kullanılmış; eksik, yanlış anlama ve yanlış yorumlara yol açabilecek yorumlar yeniden düzeltilerek, araştırmacının iç ve dış geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın “iç geçerliğini” sağlamak için veri analiz süreci detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın “dış geçerliğinin” sağlanması için ise ulaşılan veriler, mümkün olduğunca birincil dokümanlardan edinildikleri şekilleriyle yapılan alıntılar, detaylı şekilde açıklanarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005: 259) nitel araştırmanın temel özelliklerinden bazılarının, nitel araştırmalarda iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik kavramları ile çeliştiğini ifade etmektedirler. Bu sebeple, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, veriler “derinlik odaklı toplanıp”, sürekli karşılaştırılarak ve yorumlanarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

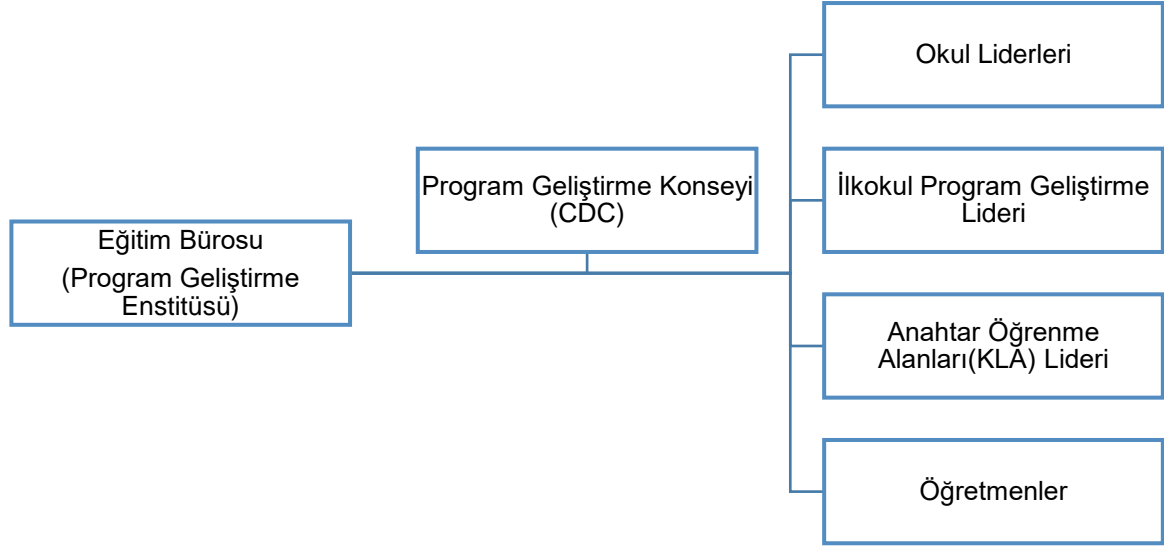
Hong Kong ve Türkiye’de Program Geliştirmeden Sorumlu Olan Gruplar

Araştırmanın “Hong Kong ve Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilme sürecinden sorumlu olan gruplar açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong’da Program Geliştirmeden Sorumlu Gruplar

Hong Kong Program Geliştirme Konseyinin (Curriculum Development Council – CDC) resmi web sitesi (<http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/index.html>) incelendiğinde yeni bir programın geliştirilmesine ilişkin kararın Eğitim Bürosu tarafından (Program Geliştirme Enstitüsü) verildiği gözlenmektedir. Başka bir ifade ile Hong Kong’da yürütülen ve yürütülecek olan program geliştirme faaliyetleri, Hong Kong Eğitim Bürosunun izni ve talebi doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte program geliştirme sürecine yönelik tüm çalışmaları yürüten kurum Hong Kong Program Geliştirme Konseyidir (CDC). Program Geliştirme Konseyi, yerel okul sisteminin program geliştirme ile ilgili konularda hükümete tavsiyelerde bulunmak için Hong Kong Özel İdare Bölgesi Hükümeti tarafından atanan serbest bir danışma organıdır. Program Geliştirme Konseyi, anaokulundan ortaöğretim 6’ya kadar olan kademeler için program geliştirme ile ilgili tüm konularda Eğitim Daimi Sekreteri aracılığıyla Hong Kong Özel İdari Bölgesi Hükümeti’ne tavsiyelerde bulunmaktadır (<http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/cdc.html>).

Hong Kong’da program geliştirme sürecinden sorumlu olan gruplara ilişkin bilgiler Şekil 7’ de özetlenmiştir:



Şekil 7. Hong Kong program geliştirme süreci akış şeması

Program Geliştirme Konseyinin bünyesinde “Araştırma, Geliştirme ve Destek Daimi Komitesi, Anaokulu ve İlköğretim için Program Geliştirme Daimi Komitesi, Orta Öğretim İçin Program Geliştirme Daimi Komitesi” daimi komiteler olarak görev yapmaktadırlar. Program geliştirme sürecinde görev alacakları ise Program Geliştirme Konseyi (CDC) belirlemektedir. Program geliştirmeden sorumlu konseye seçilen üyeler belirli bir süre görev yapmaktadırlar. Hong Kong Program Geliştirme Konseyinde en son görev alan kişiler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Hong Kong Program Geliştirme Konseyinde Yer Alan Üyelerin Listesi (2015-2017)

Başkan:	Prof Kenneth YOUNG Fahri Profesör Fizik Bölümü Hong Kong Çin Üniversitesi
Başkan Yardımcısı:	LEE Sha-lun, Sheridan Baş Sekreter Yardımcısı (Program Geliştirme) Program Geliştirme Enstitüsü Eğitim Bürosu Resen Üye

(Devam ediyor)

Üye:	CHAN Kar-mun Öğretmen Kuzey Noktası Metodist Kilisesi Anaokulu
Üye:	Ir CHAN Sze-yuen, Eric Ürünler ve Hizmetler Başkanı Hutchison Global Communications
Üye:	Dr TONG Chong-sze Genel Sekreter Hong Kong İnceleme ve Değerlendirme Otoritesi
Üye:	Prof CHENG May-hung, May Akademik İşler Kayıt Mektebi Müdürü Hong Kong Eğitim Üniversitesi
Üye:	HO Lan-sang, Nancy Okul Müdürü Po Leung Kuk Li Tsui Chung Şarkı Anıtı Anaokulu
Üye:	KWOK Kam-lin Okul Müdürü Evangelize Çin Kardeşliği Kutsal Söz Okulu
Üye:	LAU Kwok-leung Okul Müdürü Çin YMCA Koleji
Üye:	LEUNG Yam-shing İcra Direktörü Yardımcı Mesleki Eğitim Kurumu
Üye:	LEUNG Yiu-fai, David Operasyon Daire Başkanlığı MTR Corporation(Özel demiryolu Şirketi)
Üye:	Lo Chi-tur Ana Müfettiş (Göstergeler) Kalite Güvence Bölümü Eğitim Bürosu Resen Üye
Üye:	Profesör MOK Ka-ho, Joshua Başkan Yardımcısı ve Başkan Profesör Lingnan Üniversitesi
Üye:	Dr PANG Ming-fai Doçent Doktor

	Eğitim Fakóltesi Hong Kong Üniversitesi
Üye:	Dr POON Po-chiu Okul Müdürü Ju Ching Chu Ortaokulu (Yuen Long)
Üye:	Bayan Gospel Grace Müdür Yardımcısı İyi Umut Okulu (Ortaokul)
Üye:	Shum Kin-ming Müdür Yardımcısı Mary Rose Okulu
Üye:	Prof TAM Kar-yan İşletme ve Yönetim Dekanı Hong Kong Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
Üye:	TANG Chun-keung, Teddy, MH, JP Okul Müdürü Hong Kong Yönetim Derneği KS Lo Koleji
Üye:	TSANG Chi-to, Joseph Başkan Yardımcısı Öğretmen Ying Wa Koleji
Üye:	Dr TSUI Chun-cheung Okul Müdürü Tai Po Eski Pazar Halk Okulu (Plover Cove)
Üye:	WAT Ka-man Öğretmen King's College Old Boy's Association İlkokulu
Üye:	WONG Oi-sze, Ayse Başkan Yardımcısı - İnsan Kaynakları Regal Hotels International Ltd.
Üye:	WONG Yuk-lan, Phyonne Başkan Tsuen Wan Bölgesi Ebeveyn Öğretmen Yetiştirme Federasyonu Ltd
Sekreter:	LEUNG Pak-wai, Ashley Baş Program Geliştirme Görevlisi (Konsey ve Ortaöğretim) Program Geliştirme Enstitüsü Eğitim Bürosu

Kaynak: Hong Kong CDC web sitesi <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/cdc.html>

Hong Kong'da program geliştirme süreçlerinden sorumlu olan konseyin sağlıklı işleyebilmesi için Program Geliştirme Konseyi bünyesi altında program geliştirme çalışmalarını yürüten alt gruplar da bulunmaktadır. Bu gruplar:

1. Anahtar Öğrenme Alanları ve Liberal Çalışmalar Üzerine Komisyonlar:
 - a) Çin Dili Eğitimi Komitesi
 - b) İngiliz Dili Eğitimi Komitesi
 - c) Matematik Eğitimi Komitesi
 - d) Fen Bilimleri Komisyonu
 - e) Teknoloji Eğitimi Komitesi
 - f) Kişisel, Sosyal ve Beşeri Bilimler Eğitimi Komitesi
 - g) Sanat Eğitimi Komitesi
 - h) Beden Eğitimi Komitesi
 - i) Liberal Araştırmalar Komitesi
2. Fonksiyonel Komiteler:
 - a. Uygulamalı Öğrenme Komitesi
 - b. Erken Çocukluk Eğitimi Komitesi
 - c. Üstün Zekâlı Eğitim Komitesi
 - d. Kaynak ve Destek Hizmetlerini Öğrenme Komitesi
 - e. Özel Eğitim İhtiyaçları Komisyonu
3. CDC - Hong Kong Sınavları ve Değerlendirme Kurumu(HKEAA) Komiteleri
 - a. Çin Dili Eğitimi
CDC-HKEAA Çin Dili Eğitimi Komitesi
 - b. İngilizce Eğitimi
CDC-HKEAA İngiliz Dili Komitesi
CDC-HKEAA İngiliz Edebiyat Komitesi
 - c. Matematik Eğitimi
CDC-HKEAA Matematik Eğitimi Komitesi

- d. Liberal Çalışmalar
 - CDC-HKEAA Liberal Araştırmalar Komitesi
- e. Kişisel, Sosyal ve Beşeri Bilimler Eğitimi
 - CDC-HKEAA Çin Tarihi Komitesi
 - CDC-HKEAA Ekonomi Komitesi
- f. CDC-HKEAA Etik ve Dini Araştırmalar Komitesi
 - CDC-HKEAA Coğrafya Komitesi
 - CDC-HKEAA Tarih Komitesi
- g. CDC-HKEAA Turizm ve Ağırlama Araştırmaları Komitesi
- h. Bilim eğitimi
 - CDC-HKEAA Biyoloji Komitesi
 - CDC-HKEAA Kimya Komitesi
 - CDC-HKEAA Fizik Komitesi
 - CDC-HKEAA Entegre Bilimler Komitesi
- i. Teknoloji Eğitimi
 - CDC-HKEAA İşletme, Muhasebe ve Finansal Araştırmalar Komitesi
 - CDC-HKEAA Tasarım ve Uygulamalı Teknoloji Komitesi
 - CDC-HKEAA Sağlık Yönetimi ve Sosyal Bakım Komitesi
 - CDC-HKEAA Bilgi ve İletişim Teknolojisi Komitesi
 - CDC-HKEAA Teknoloji ve Yaşam Komitesi
- j. Sanat Eğitimi
 - CDC-HKEAA Müzik Komitesi
 - CDC-HKEAA Görsel Sanatlar Komitesi
- k. Beden Eğitimi
 - CDC-HKEAA Beden Eğitimi Komitesi
 - Hong Kong Sınavları ve Değerlendirme Kurumu

4. Özel Komiteler:

CDC altında kurulan geçici komiteler:

- a. İlkokullar için Genel Çalışmalara Özel Komite
- b. Teknoloji Eğitiminde "Ticari İlişkili Öğrenme" Danışma Komitesi Ortaokulda KLA
- c. Orta Öğretim Eğitim Kılavuzu Hakkında Özel Komite
- d. Fonksiyonel Komitelerde Oluşturulan Özel Komiteler
- e. Uygulamalı Öğrenme Üzerine Özel Komisyon - Uygulamalı Bilimler
- f. Uygulamalı Öğrenmeyle İlgili Özel Komite - İş, Yönetim ve Hukuk
- g. Uygulamalı Öğrenme Üzerine Özel Komisyon - Yaratıcı Çalışmalar
- h. Uygulamalı Öğrenme Üzerine Özel Komisyon - Mühendislik ve Üretim
- i. Uygulamalı Öğrenme Üzerine Özel Komisyon - Medya ve İletişim
- j. Uygulamalı Öğrenme Üzerine Özel Komite - Hizmetler
- k. Uygulamalı Öğrenme Çince (Çin dili dışındaki öğrenciler için) için Özel Komite
- l. Okul ETV Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Geçici Komite
- m. Anaokulu Eğitim Programı Kılavuzu'na Özel Hazırlık Komisyonu
- n. KLA Komiteleri altında kurulan Özel Komiteler
- o. Din Eğitimi Onaylayan Özel Komite (S1-3)
- p. Genç Çin Tarihi ve Tarih Programını Değiştirme Özel Komitesi(Ortaöğretim1-3)
- q. Bilimin Gözden Geçirilmesi için Özel Komite (S1-3) Programı
- r. Birincil ve İkincil Putonghua'ya Özel Komite
- s. Birincil Matematik Programına İlişkin Geçici Komite
- t. İkincil Matematik Programı Üzerine Özel Komite (Ortaokul ve İkinci Orta Öğretimin Zorunlu Bölümü)

- u. İkincil Matematik Programı Üzerine Özel Komite (Uzatılmış Bölüm / Kıdemli Ortaöğretim Seçmeli)
 - v. Hayat ve Toplum Gözden Geçirmek ve Onarmak İçin Geçici Komite (Ortaöğretim 1-3)
5. Çalışma Grupları:

KLA Komiteleri bünyesinde oluşturulan Çalışma Grupları

- a. Çin Dili Programı Üzerine Çalışma Grubu İkinci Dil Öğrenme Çerçevesi
- b. Özel Kurullar Altında Oluşturulan Çalışma Grupları
- c. Bilim Programının (S1-3) Sözlüğünün Güncellenmesi Çalışma Grubu
- d. Ortaokul Çin Tarih Programını Değişirme Çalışma Grubu (Ortaöğretim 1-3)
- e. Gençlik Tarihi Programını Değişirme Çalışma Grubu (Ortaöğretim 1-3)
- f. Uygulamalı Öğrenme Çince Danışma Çalışma Grubu (Çince konuşan olmayan öğrenciler için)

Kaynak: CDC (Erişim 02.10.2017 <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/index.html>)

Yukarıda yer alan bilgiler incelendiğinde Hong Kong'da Program Geliştirme sürecinde yer alan birimler ve bu birimlerde görev alacak kurum, kuruluş, kişi, komisyonlar ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de program geliştirme sürecinde sorumlu olan gruplar ise aşağıda özetlenmektedir.

Türkiye'de Program Geliştirmeden Sorumlu Gruplar

Türkiye'de öğretim programlarının geliştirmesi ile ilgili faaliyetleri yürüten kurum Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıdır. 14 Eylül 2011 tarihinde 28054 sayılı ile Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Çıkarılan Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı olarak çalışacak olan program geliştirme çalışmalarından sorumlu kurum ve kurulların belirlendiği görülmektedir. Çıkarılan bu kanun hükmünde kararnameye göre:

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü: Okul öncesi ve ilköğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,

Ortaöğretim Genel Müdürlüğü: Ortaöğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: Meslekî ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında din kültürü ve ahlâk eğitim ve öğretimine ait programlar ile ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak ile görevlendirilmiştir (Madde 7,8,9,10).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Milli Eğitim Bakanlığının bilimsel danışma ve karar organıdır. Kurul bir başkan ve on üyeden oluşmaktadır. Başkan ve üyelerin görev süreleri 4 yıl olarak belirlenmiş olmakla birlikte birer yıl olmak üzere toplamda üçer kez uzatılabilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının almış olduğu kararlar Milli Eğitim Bakanı onayı ile yürürlüğe girmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görevleri:

a) Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını Bakan onayına sunmak.

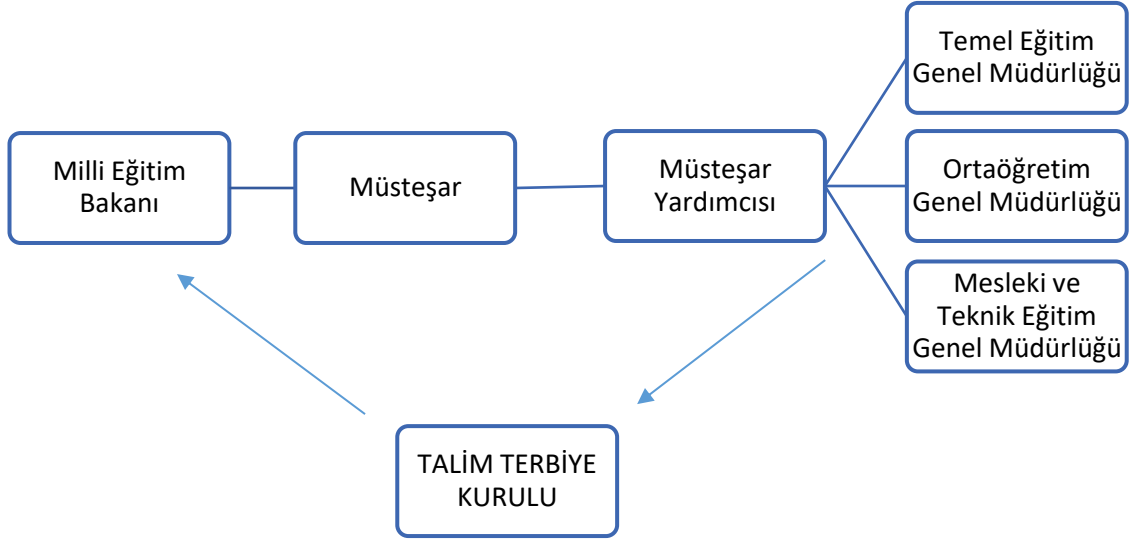
b) Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve nihai şeklini vererek Bakanın onayına sunmak.

c) Yurtdışı eğitim ve öğretim kurumlarından alınmış, ilköğretim ve ortaöğretim diploma ve öğrenim belgelerinin derece ve denkliklerine ilişkin ilke kararlarını Bakanın onayına sunmak.

ç) Eğitim ve öğretimle ilgili konularda Bakanlığın diğer birimleri tarafından oluşturulacak politika ve stratejilerin belirlenmesinde işbirliği yapmak.

d) Millî Eğitim Şûrasının sekreteryâ hizmetlerini yürütmek olarak belirlenmiştir (TTKB, 2011a).

Türkiye’de program geliştirme sürecinden sorumlu olan gruplara ilişkin elde edilen bilgiler özet halinde Şekil 8’de verilmiştir:



Şekil 8. Türkiye program geliştirme süreci akış şeması

Türkiye’de program geliştirme süreçlerinden sorumlu olan gruplara yönelik bilgiler incelendiğinde, eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması, ders ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi, okuma kültürüne yönelik strateji ve politikaların belirlenmesi, hazırlanan program ve öğretim materyallerinin izlenerek değerlendirilmesi hususlarının, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görevleri arasında olduğu görülmektedir (TTKB, 2011b, madde 6). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, başkanın daveti üzerine haftalık üç kez toplanarak gündem maddelerinin görüşerek kararlar almaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması ile ilgili olarak kurul ve bakanlık bünyesindeki birimlerdeki konu ile ilgili uzmanlar, öğretmenler, üniversite öğretim elemanları, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum ve meslek kuruluşlarında görevli uzmanlardan oluşturulan özel ihtisas komisyonlarını oluşturarak çalışmalar yapmasını sağlamaktadır.

Özel ihtisas komisyonlarının oluşturulması ile ilgili Türkiye’de son olarak 2017 yılında başlatılan eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesi ve geliştirilmesi çalışmaları incelendiğinde, *“Türkiye’nin farklı illerinde ve okul türlerinde görev yapan öğretmen ve akademisyenlerin tavsiyeleri doğrultusunda çalışma grupları oluşturulduğu, bu çalışma gruplarının farklı illerde düzenlenen çalıştaylarla bir araya*

getirilerek çalışmalarının yürüttüğü” ifade edilmiştir (TTKB basın toplantısı dokümanı, 2017). Ayrıca oluşturulan bu çalışma gruplarının çalışmaları Müsteşar başkanlığında, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Din Öğretimi, Meslekî ve Teknik Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlerinin sürekli yer aldığı bir izleme kurulu oluşturularak takip edildiği belirtilmiştir.

Hong Kong ve Türkiye’de Program Geliştirmeden Sorumlu Grupların Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının yürütülmesinden sorumlu olan gruplar incelendiğinde TTKB’nin, Hong Kong Eğitim Bürosunun ve Program Geliştirme Konseyinin resmi web sayfaları, TTKB teşkilat ve görevleri hakkındaki KHK ile Hong Kong Temel Eğitim Program Kılavuzu’ndaki açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu, TTKB ve CDC arasında yapısal açıdan ise benzerliklerin bulunduğu görülmektedir.

İki ülkenin özellikle 2000’li yıllardan günümüze değin gerçekleştirmiş olduğu program geliştirme çalışmaları incelendiğinde, süreçlerin Hong Kong’da Türkiye’ye göre sistematik olarak yürütüldüğü gözlenmektedir. Hong Kong’da geliştirilecek olan program ile ilgili sorumlu kişiler, kurullar ve gruplar belirli olup sistemli ve süreklilik arz eden bir anlayışla çalışmalarını yürütmektedir. Türkiye’de ise geliştirilecek olan programlarla ilgili her alan için daimi kurul ve grupların olmadığı; ihtiyaç doğrultusunda önceki çalışmalardan bağımsız bir şekilde çalışan ihtisas komisyonlarının oluşturulduğu görülmektedir.

Hong Kong’da program geliştirme ile ilgili görevli kişi, kurum ve kurulların çalışmalarını sağlıklı yürütebilmeleri için program hazırlama kılavuzları yer almaktadır. Daimi olarak sürdürülen program geliştirme çalışmalarında ülkenin kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri doğrultusunda gelinecek nokta ve uluslararası alandaki mevcut durumun sürekli altı çizilerek program çalışmalarının bu doğrultuda şekillenmesi yönünde vurgulara sıkça rastlanmaktadır. Türkiye’de ise program geliştirme çalışmalarından sorumlu kişi, kurum ve kurullara kılavuzluk edecek nitelikte ortak anlayışa sahip dokümanların yer almadığı gözlenmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak da hazırlanan programlarda önceki programlarla

bağlantının olmadığı, program anlayış ve program geliştirme modellerinde farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir.

Hong Kong'da program geliştirme ile ilgili olarak temel yetkili kurul ve ilgili alanların programlarının geliştirilmesiyle görevli kurulların görev süreleri ve üye listeleri belirtilerek Program Geliştirme Konseyi web sitesi aracılığı ile kamuoyu ile paylaşılırken Türkiye'de geliştirilen programlarda görevli komisyonların görev süreleri ve üyelerine ilişkin bilgiler kamuoyu ile paylaşılmamaktadır.

Ülkelerin program geliştirme sürecinde görev alan gruplardaki kişiler niteliksel açıdan incelendiğinde Hong Kong'da Program Geliştirme Konseyinde üniversitelerden akademisyenlerin, okullardan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yer aldığı ve belirli süre zarfında (2015-17) görev yaptıkları ifade edilmiştir. CDC üye listesinde yer alan kişilerle CDC bünyesinde oluşturulan kurul ve komitelerde yer alan kişilerin niteliği de benzerlik göstermektedir. Türkiye'de TTKB'nin teşkilat şemasında görev alan kişilerin özgeçmişleri incelendiğinde Hong Kong ile benzer şekilde akademisyen ve öğretmenlerin görev aldığı görülmektedir. Ancak TTKB bünyesinde oluşturulan komisyonlarda yer alan kişilere ve görev sürelerine ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir.

Hong Kong ve Türkiye Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler

Araştırmanın "Hong Kong ve Türkiye'de eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında ihtiyaç analizine yönelik süreçler açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklinde ifade edilen ikinci alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Türkiye Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler

Türkiye'de yürütülen program geliştirme çalışmaları incelendiğinde tarihsel süreç boyunca yapılan çalışmaların gerekçelerinin, önceki programların çıktılarının olumlu ve olumsuz yönlerinin ve yeni bir program geliştirme zorunluluğunun sebepleri açıklıkla ifade edilmediği görülmektedir. Türkiye'de program geliştirme çabalarından en güncel olanı 2017 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar kapsamında zorunlu eğitim kapsamında bulunan 51 dersin öğretim programlarında Milli Eğitim Bakanlığı ifadesiyle "*kapsamlı bir yenilik (güncelleme, gözden geçirme,*

ikmal ve değişiklik” gerçekleştirilmiştir (TTKB basın toplantısı dokümanı, 2017, s.3). Yapılan bu program yenileme çalışmalarını gerekçelerine program dokümanlarında yer verilmemiştir. Ancak 18 Temmuz 2017 tarihinde yenilenen programlara dair açıklama yapmak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan basın toplantısı için bir doküman hazırlanmış ve bu dokümanda programların ihtiyaç analizine dair yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda eğitim/öğretim programlarının yenilenmesine yönelik açıklamalara göre:

Dünyada ve ölkemizde yaşanan sosyoköltürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirmiştir. İçerisinde bulunduğumuz çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkları da önem arz etmektedir. Ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanılabilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması da bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, nesillerinin daha donanımlı bir şekilde yetişmesi için müfredatların yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Yenileme çalışmalarının başlamasında kalkınma planları, 64 ve 65. Hükümetlerimizin eylem planları, uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavların sonuçları, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar etkili olmuştur. Sonuç olarak mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir (s.4).

Basın toplantısı için hazırlanan bu dokümanda yer alan bilgilere göre, öğretim programların yenilenmesinden önce bir takım sorulara cevap aranmak üzere nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda yer alan bazı soru örnekleri ise şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Uygulanmakta olan müfredatların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?*
- *Mevcut müfredatlar çağın ve toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmekte midir? Ne gibi eksiklikler hissedilmektedir?*
- *Müfredatlar nasıl daha işlevsel ve uygulanabilir hâle getirilebilir? Nasıl daha etkili ve yararlı sonuçlar alınabilir?*

- *Müfredatlarda güncelliğini yitirmiş konu veya uygulamalar var mıdır, varsa bunlar nelerdir?*
- *Öğretmen ve öğrencilerin müfredatlara yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir? (s.4)*

Yukarıda bahsedilen sorulara yanıt bulmak içinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bakanlık uzmanları, akademisyenler ve aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenlerden çalışma grupları oluşturulduğu ve bu gruplarla aşağıdaki çalışmaları yaptığı ifade edilmiştir:

- *Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen müfredatları incelenmiştir.*
- *Eğitim, öğretim ve müfredatlar üzerine son dönemlerde yurt içi ve yurt dışında yapılan akademik çalışmalar taranmıştır.*
- *Anayasa ve ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiştir.*
- *Millî Eğitim Bakanlığı Genel Müdürlüklerince geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin müfredatlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri belirlenmiştir.*
- *İllerden her bir branş için müfredatlara dair il zümre raporları istenmiştir.*
- *Branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan bir anket yoluyla veriler toplanmıştır.*
- *Üniversitelerimizden branşlar bazında müfredatlara yönelik rapor hazırlamaları ve bunları Bakanlığımıza iletmeleri istenmiştir (s.5).*

Milli Eğitim Bakanlığınca yapıldığı ifade edilen bu çalışmalar neticesinde yeni programların geliştirilmesi için öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan çalışma grupların oluşturulduğu ve bu doğrultuda çalışmaların gerçekleştirildiği bilgisine yer verilmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının ihtiyaç analizinin nasıl gerçekleştirildiğine dair ipuçları sunması ve kamuoyu ile paylaşılması bakımından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak ihtiyaç analizine yönelik yapılan çalışmaların daha kapsamlı ve detaylı bir biçimde açıklanması gerekmektedir. Hazırlanan her bir öğretim programı özelinde ihtiyaç

analizi çalışmaları yapılması ve yapılan bu ihtiyaç analizi çalışmalarının da ilgili programın ilgili kısımlarında yer verilmesi programların anlaşılmasında ve değerlendirilmesinde daha sağlıklı ilerleme kaydedilmesine katkı sağlayacaktır.

Hong Kong Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler

Hong Kong'da öğrencilerin, 21. yüzyılda değişen ve birbirine bağımlı hale gelen dünyayla başa çıkabilmesi, bilgi temelli bir ekonomi ve toplum hazırlanabilmesi, etkili öğretim ve öğrenme yoluyla öğrencilerin kalitesinin iyileştirilmesi ve bilgiyi inşa ederek küresel bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayan bir okul programının öğrencilere sağlanması amacıyla çeşitli reform çalışmaları başlatılmıştır (CDC, 2001). 1998 yılında başlayan bu reform çalışmaları 2002 yılında pilot uygulamaların ülke çapına yaygınlaştırılmasıyla şekillenmiş olup, sürekli izleme, değerlendirme, geliştirme ve yenileme çalışmalarının dinamik bir süreç olarak halen devam ettiği görülmektedir.

Hong Kong program reform çalışmaları, ilk olarak Aralık 1998 tarihinde çekirdek grup olarak adlandırılan öğretmenler, okul müdürleri, yükseköğretim profesyonelleri alan uzmanları ve uygulayıcılardan oluşan bir çalışma grubuyla, toplantılar, seminerler ve resmi olmayan ağlardan iletişim yoluyla başlatılmıştır. Dokuz ay süren bu çalışmaların ardından, 10 aylık bir süreçte program reform çalışmaları herkese açık forumlar ve toplantılar düzenlenerek çoklu danışma stratejileri yoluyla sürdürülmüştür. Ocak – Haziran 2000 tarihleri arasında ise devam eden toplantılarla birlikte pilot uygulamalar şekillendirilmiştir. Nihai raporun sonuçlanmasının ardından 2 yıllık bir süreçte de alternatiflerle birlikte pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve nihayetinde reformlar şekillenerek eğitim programları ülke çapında uygulanmaya başlanmıştır (CDC, 2014).

Hong Kong'da program reformları kapsamında programın temel paydaşlarının katılımıyla başlayan ve daha sonra bütün toplumun katılımının sağlanmasıyla devam eden çalışmalar, ihtiyaçların belirlenmesi ile ilgili nasıl bir yol izlendiğine dair izlenimler sunmaktadır. Reformlar gerçekleştirildikten günümüze değin uzanan süreçte ise ihtiyaç analizi çalışmalarının disiplinli bir süreç yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu süreçte dikkat çeken noktalardan bir tanesi de politikacılar ve program geliştirme uzmanları dışında kilit paydaş olarak görülen kitap yazarları, öğretmenler ve öğrencilerin (ve ailelerinin) süreç boyunca daimi olarak aktif rol

üstlenmeleridir. Bu paydaşlardan olan kitapların yayıncılarına karşı eşit mesafede bulunmak isteyen Eğitim Departmanı, programlar geliştirildikten sonra yayıncılar için standart kılavuzlar yayımlamaktadır. Yayımlanan kılavuz doğrultusunda hazırlanan yayımlar denetlenerek okullara gönderilen programlara kaynak materyali olarak tavsiye edilmek üzere öğretim program kılavuzlarına eklenmektedir. Tavsiye edilen ders kitaplarının kabulü de tek tek öğretmenler tarafından yapılmaktadır (Adamson ve Davison, 2003).

Hong Kong'da uygulanmakta olan programın planlanması ve değerlendirilmesinin yapılması için her yıl belirli aralıklarla programın paydaşları olan okul müdürleri, ilkokul program liderleri/koordinatörleri ve öğretmenler çeşitli konuları görüşmek ve tartışmak için düzenlenen seminerler aracılığıyla bir araya gelmektedirler. Bu seminerlerde, programlar arası okuma, STEM eğitimi, Çin tarih ve kültürü, bilgi okuryazarlığı, programlama, etkili öğrenme ve öğretim, proje öğrenme, üstün yetenekli eğitimi, özel eğitim ihtiyaçları gibi konu başlıkları ele alınmaktadır. İlk seminerlerin ardından alan öğretmenleri, okul müdürleri ve ilkokul program liderleri ile bu konuları program alanlarına göre değerlendirmek için ikinci seminerler gerçekleştirilmektedir. Daha sonra alan öğretmenleri, anadil öğretmenleri, okul müdürleri ve ilkokul program liderleri bir araya gelerek çeşitli çalışma atölyeleri yapılmaktadır (Hong Kong Program Geliştirme Enstitüsü, 2017). Yapılan bu çalışmalar Hong Kong'da program planlama, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının, programın temel paydaşlarının müdahil olduğu ve yıl boyunca sürekli devam eden dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda programın temel paydaşlarının katılmış olduğu bu konferans, sunum, seminer ve çalışma atölyeleri bilimsel teknolojik ilerlemelerle beraber değişime uğrayan toplumsal, sosyal ve eğitsel ihtiyaçların belirlenerek planlamaya dâhil edilmesiyle eğitim ve öğretim programlarının ihtiyaç analizi çalışmalarının gerçekleştirilmesine imkân sunmuş olmaktadır.

Hong Kong ve Türkiye Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçlerin Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye eğitim programlarının ihtiyaç analizine yönelik süreçleri incelendiğinde TTKB basın toplantısı dokümanı, Hong Kong Eğitim Bürosunun resmi web sayfası, Hong Kong Temel Eğitim Program Kılavuzu'ndaki

(2014) açıklamalar ve ilgili akademik yayınlardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Türkiye’de öğretim programları geliştirilirken yapılan çalışmalara ilişkin açıklamaların süreçlerin anlaşılması açısından yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Programların hazırlanmasında kullanıldığı ifade edilen raporlar, analizler ve dokümanların kamuoyu ile paylaşılmadığı tespit edilmiştir. Hong Kong’da gerçekleştirilen ihtiyaç analiz çalışmalarına bakıldığında ise 2000’li yılların başında gerçekleştirilen “öğrenmeyi öğrenme reformu” ve devamında gelen program reformlarının gerekçeleri ve ihtiyaç analizine yönelik süreçleri Eğitim Bürosu web sitesi aracılığı ile kamuoyu ile paylaşıldığı, gerçekleştirilen eylemlerin belirtilerek çeşitli rapor ve belgeler aracılığı ile ifade edildiği görülmektedir.

Hong Kong’da program geliştirme sürecinde, ihtiyaç analizi çalışmalarının sürekli ve düzenli olarak yürütülmesinde kurum, kurul ve ekiplerin daimi olarak görev yaptıkları görülmektedir. Görev yapan kurul ve komitelerin toplantı tarihleri, konu başlıkları ve toplantılarda alınan kararların özeti program geliştirme konseyi web sitesi aracılığı ile kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Aynı zamanda görevli olan bu kurulların öğretmenler, okul müdürleri ve ilkökul program geliştirme liderleri ile yıl içerisinde belirli aralıklarla seminer çalışmaları yürüttüğü görülmektedir. Türkiye’de ise program geliştirme sürecinde görev alan kurul, komite ve komisyonların daimi olarak görev yapmamaktadırlar. Öğretim programının geliştirilmesi sürecinde ihtiyaç analizine yönelik yapılan toplantıların detaylı bilgilerine erişilememektedir. Aynı zamanda Türkiye’de ihtiyaç analizi çalışmalarının sürekli olarak gerçekleştirildiğine dair bilgilere de ulaşamamıştır.

Hong Kong ve Türkiye’de program geliştirme sürecine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları başlangıç aşamasında programın temel paydaşlarından olan öğretmenlerin aldıkları roller açısından benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Hong Kong’da öğretmenler sadece başlangıç aşamasında fikir belirtmekle kalmayıp, tüm süreçlerde ve programların izlenmesi, değerlendirilmesinde sürekli olarak toplantı ve seminerler vasıtası ile ihtiyaç analizi çalışmalarının merkezinde aktif bir rol oynamaktadırlar. Türkiye’de ise öğretmenler ihtiyaç analizi çalışmalarının başlangıç aşamasından sonraki süreçlerde Hong Kong’a kıyasla daha az etkin olmaktadır.

Hong Kong'da program geliştirme sürecinde temel eğitim kademesine yönelik geliştirilecek olan programlarda duyulabilecek ihtiyaçlara yönelik program kılavuzlarının hazırlandığı görülmektedir. Belirlenen 9 öğrenme alanıyla ilgili özel alan bilgilerinin, yöntem ve tekniklerinin hazırlanacak olan programla ilişkisinin ve katkısının açıklandığı, Anahtar Öğrenme Alanları Program Kılavuzu, İlkokullar için Genel Çalışmalar Öğretimi Program Kılavuzu (2011), Ahlak ve Milli Eğitim Program Kılavuzu (İlkokul 1-6.Sınıflar, 2011), Temel Eğitim Program Kılavuzu (1-6. Sınıflar, 2014) gibi dokümanlar belirlenen amaçlar doğrultusunda geliştirilmiştir. Türkiye'de ise program geliştirme süreçlerinde benzer örneklere rastlanılmamaktadır.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının Geliştirilmesinden Sorumlu Gruplar

Araştırmanın "Hong Kong ve Türkiye'de temel eğitim kademesinde uygulanan resmi dil eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu olan gruplar açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın Geliştirilmesinden Sorumlu Gruplar

Hong Kong'da program geliştirme çalışmaları kapsamında belirlenmiş olan 9 anahtar öğrenme alanı ve liberal çalışmalar ile ilgili daimi olarak çalışan komiteler bulunmaktadır. Program Geliştirme Konseyi (CDC), Hong Kong Sınavlar ve Değerlendirme Kurulu (HKEAA) ve HKEAA Kamu İnceleme Kurulu bünyesinde bulunan ve uzman kişilerden oluşan bu komiteler, ilgili oldukları alanlarda programların geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaları belirli aralıklarla bir araya gelerek yürütmektedirler.

Hong Kong'da ana dil öğretimi kapsamında resmi dil olarak kabul edilen Çince ve İngilizce dillerinin öğretimi gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda ana dil programları ile ilgili Çin Dili Eğitimi Komitesi, CDC-HKEAA bağlı İngiliz Dil Eğitimi Komitesi ve İngiliz Edebiyatı Komitesi ile CDC Anahtar Öğrenme Alanları ve Liberal Çalışmalar kapsamında bulunan İngiliz Dili Komitesi çalışmalar yürütmektedir.

Program Geliştirme Konseyi (CDC)-Hong Kong Sınavlar ve Değerlendirme Kurulu (HKEAA) İngiliz Dili Eğitimi Komitesi ile İngiliz Edebiyatı Komitesi CDC ve

HKEAA tarafından belirlenen görevleri yerine getirmek için İngiliz Dili Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanları (KLA) Komitesi ve HKEAA Kamu İnceleme Kurulunun (PEB) ihtiyaç temelinde kurulmuş uzman gruplarıdır (CDC, 2016).

CDC-HKEAA İngiliz Dili Eğitimi Komitesi ile İngiliz Edebiyatı Komitesi 2-3 yıllık süre ile görev yapmaktadırlar. Yılda 1-3 kez arasında bir araya gelen bu komitelerin hangi gündem maddeleri ile toplandığı ve toplantılarda alınan kararların özeti Program Geliştirme Konseyi web sitesi aracılığı ile kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Aynı şekilde komitelerde görev alan kişilerin listesine de erişilebilmektedir. Hong Kong İngiliz Dili Eğitimi Komitesi ve İngiliz Edebiyatı Komitesi üyelerinin araştırma yürütüldüğü tarihlerde görevli üyelerin listesi Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 17

Hong Kong CDC-HKEAA İngiliz Dili Komitesi Üye Listesi (2017-2019)

Başkan:	YU Yin-chan, Mary Okul Müdür Yardımcısı, Cognitio Koleji (Hong Kong)
Üye:	Prof. BAI Rui, Barry Yardımcı Doçent, Eğitim Fakültesi, Hong Kong Çin Üniversitesi
Üye:	CHAN Kin-han, Barbara Baş Program Geliştirme Görevlisi (İngilizce) Program Geliştirme Enstitüsü, Eğitim Bürosu
Üye:	CHUI Ka-yin, Jerry Öğretmen Carmel ilahi Lütuf Vakfı Ortaokulu
Üye:	Dr Neil DRAVE Kıdemli Müdür – Değerlendirme Geliştirme, Hong Kong Sınav ve Değerlendirme Kurumu
Üye:	HO Ting-yee, Brenda Öğretmen Budist Wong Wan Tin Koleji
Üye:	Dr Margaret LO Yardımcı Doçent Eğitim Fakültesi, Hong Kong Üniversitesi
Üye:	POON Siu-chi, Frederick Müdür

Sekreter:	St. Paul'un Ortak Eğitim Koleji Carol PANG Program Geliştirme Görevlisi (İngilizce) Program Geliştirme Enstitüsü, Eğitim Bürosu
-----------	--

CDC, Erişim: 02.11.2017, http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/structure_klac_02.html

Tablo 18

Hong Kong CDC-HKEAA İngiliz Edebiyatı Komitesi Üye Listesi (2017-2019)

Başkan:	YAP Set-lee, Shirley Öğretmen Ying Wah Kız Okulu
Üye:	CHAN Hiu-fai, Alice Öğretmen SKH Tang Shiu Kin Ortaokulu
Üye:	CHAN Kin-han, Barbara Baş Program Geliştirme Görevlisi (İngilizce) Program Geliştirme Enstitüsü, Eğitim Bürosu
Üye:	Prof Stuart Colin Fraser CHRISTIE Profesör İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Hong Kong Baptist Üniversitesi
Üye:	Terri DONLON Öğretmen St. Stephen Kız Koleji
Üye:	Dr Neil DRAVE Kıdemli Müdür - Değerlendirme Geliştirme Hong Kong Sınav ve Değerlendirme Kurumu
Üye:	Prof HO Hung-lam, Elizabeth Doçent İngiliz Koleji, Hong Kong Üniversitesi
Üye:	Neil Lawrence MAXWELL Öğretmen St Paul Manastır Okulu
Üye:	MOK Wing-sze, Mandy Öğretmen Heep Yunn Okulu
Üye:	Vijay NAIR Lima'nın Koleji Öğretmeni St Rose
Üye:	Prof Eddie TAY

Sekreter:	Doçent İngilizce Bölümü, Hong Kong Çin Üniversitesi Elizabeth WONG Program Geliştirme Görevlisi (İngilizce) Program Geliştirme Enstitüsü, Eğitim Bürosu
-----------	---

Hong Kong Program Geliştirme Konseyi, Erişim: 02.11.2017,
<http://cd1.edb.hkedcity.net>

Hong Kong'da 2004 yılında geliştirilen İngilizce dil eğitim programını geliştirmekle görevli olan 2002 yılı İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) geliştirme komitesi üyelerinin listesine de programın son sayfalarında yer verildiği görülmektedir. 2004 İngilizce Dil Eğitim Programı'nın geliştirilmesinde görev alan üyelerin bilgisi Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) Geliştirilmesinde Görev Alan Üyeler

Başkan:	LIU LU Lee-ching Paulina SKH Tak Tin Lee Shiu Keung İlkokulu
Başkan Yardımcısı:	CHAN Wai-ming İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, CDI, EMB
Enstitülerden Görevli Üye:	Dr. STOREY, Peter Hong Kong Eğitim Enstitüsü
Okul Öğretmenleri:	CHENG Woon-kai Sacred Heart of Mary Katolik İlkokulu YEUNG Kim-ting, Dennis Tsang Mui Milenyum Okulu
Oy Birliğiyle Seçilen Üyeler:	DUTHIE CHUANG Sha-li, Shirley Aziz Stephen'in Kız İlkokulu HO Yin-wah, Cynthia Chan'ın Yaratıcı İlkokulu Lo Yuen-fan, Mandy Kutsal Aile Canossian Okulu
Re'sen Atanmış Üyeler:	FAN Wai-chung, Amy İngilizce Anadil Öğretmeni Bölümü, CDI, EMB Dr. LAU Sin-yee, Josephine Hong Kong Sınavları ve Değerlendirme Kurumu
Sekreter:	CHAN Pui-wah, Adelaide İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, CDI, EMB

Görevli:

Simon THAM

İngilizce Anadil Öğretmeni Bölümü, CDI, EMB

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004

Yukarıda yer alan bilgiler incelendiğinde Hong Kong'da İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) geliştirme sürecinde görev alan gruplar ve bu grupların niteliğine ilişkin bilgilerin ayrıntılı şekilde verildiği görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Geliştirilmesinden Sorumlu Gruplar

Türkiye'de 2017 yılında gerçekleştirilen ve "program değişiklikleri ve yenileme çalışmalarına" yönelik açıklamalara bakıldığında *"bakanlık uzmanları, akademisyenler ve aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenlerden referanslar alınarak çalışma grupları oluşturulduğu"* ifade edilmektedir (TTKB basın toplantısı dokümanı, 2017, s.5).

2017 yılında yürütülen program çalışmaları nihayetinde 2018 yılındaki son değişikliklerle birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı da yenilenmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) geliştirilmesi sürecinde görev alan gruplara ilişkin bilgilere, TTKB web sayfasında ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmemiştir. Dolayısıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın geliştirilmesi için oluşturulan komisyonda yer alan kişilerin nitelikleri, yürüttükleri çalışmaların içeriği gibi kritik bilgilerin bakanlık tarafından kamuoyu ile paylaşılmadığı görülmektedir.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının Geliştirilmesinden Sorumlu Grupların Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarının geliştirme sürecinden sorumlu olan gruplar incelendiğinde, TTKB'nin basın toplantısı dokümanı, İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ve Hong Kong Program Geliştirme Konseyinin resmi web sayfasındaki açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın geliştirilmesinden sorumlu kurul ve komitelerin bilgisi, komitelerde yer alan üyelerin güncel listesi ve komitelerin görev süreleri ve çalışma takvimlerine ilişkin bilgiler Program Geliştirme Komisyonu web sayfası aracılığıyla kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bununla birlikte 2004 yılında geliştirilen İngilizce Dil Eğitim Programı'nda programı geliştiren komite üyelerinin

listesine yer verilmiştir. Türkiye’de ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) geliştirilme sürecinde hangi komisyonların görev aldığı, ne kadar süre ile çalıştığı ve çalışma gruplarında yer alan kişilerin isimlerinin bilgisi kamuoyu ile paylaşılmamıştır.

Hong Kong’da İngilizce dil eğitimi ile ilgili daimi olarak görev yapan komitelerin bilgisi ve nitelikleri Program Geliştirme Konseyi web sayfasında İngilizce Dil Eğitim Programı’nın geliştirilmesinde sorumlu üyelerin bilgisi ve nitelikleri programda yer almaktadır. İngilizce komitesi ve dil eğitim programı üyelerinin nitelikleri incelendiğinde üyelerin benzer şekilde anadili öğretmenleri, üniversitelerde görev yapan dil eğitim alan uzmanları ve kıdemli okul müdürlerinden oluştuğu görülmektedir. Türkiye’de ise Türkçe programının geliştirilmesinden sorumlu komisyona ilişkin kişilerin bilgisine erişilemediği için komisyon üyelerinin nitelikleri hakkında da bilgi edinilememiştir.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler

Araştırmanın “Hong Kong ve Türkiye’de temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında ihtiyaç analizine yönelik süreçler açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı (2004) geliştirilmesinde ve uygulanmasında program reformunun etkisine vurgu yapmaktadır. Programın giriş bölümünde yer alan “geçmiş deneyimler” başlığı altında Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nın (2004), 1997 yılında hazırlanmış olan İngilizce Ders İzlencesinin güncellenmiş hali olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda programın 1999 yılında hazırlanmış olan Ortaokul İngilizce Dil Programı ile yakın ilişki içerisinde olduğu ve 2002 yılında geliştirilmiş olan İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Program Kılavuzu’nun (2002) ilkeleri doğrultusunda hazırlandığı vurgusu yapılmaktadır (ELECG, 2004, s. 4).

İngilizce Dil Eğitim Programı’nın (2004) geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları incelendiğinde disiplinli ve süreklilik arz eden çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir. Hong Kong Program Geliştirme

Enstitüsüne bağlı komisyonun, İngilizce panel başkanları ve İngilizce öğretmenleri başta olmak üzere çeşitli kişi ve kurullarla bir araya gelip; yılda 8 ile 11 arasında değişen seminer ve atölye çalışmaları gerçekleştirerek program geliştirme çalışmalarını yürüttüğü görülmektedir. Komisyon, Kasım/Aralık aylarında İngilizce panel başkanları ve İngilizce öğretmenleri ile program yönetimi ve program planlama amaçlarıyla bir araya gelerek seminer ve atölye çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Planlanan bu çalışmaların yürütülmesi için program sürdürme ve değerlendirme reformunun da bir gereği olarak komisyon tarafından Eğitim Bürosu, üniversiteler ve diğer kuruluşların da desteği ile yılın ilk altı ayında farklı zamanlarda seminer ve atölye çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitimi Programı'nın (2004) planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesi için yürütülen çalışmalara yönelik bilgi ve dokümanlar 2014 yılından bu yana Hong Kong Eğitim Bürosu web sitesi aracılığı ile kamuoyuyla paylaşılmaktadır. Kamuoyu ile paylaşılan kısımda program çalışmalarının yürütülmesine yönelik gerçekleştirilecek olan çalışmaların tarih bilgisinin yanı sıra geçmiş çalışmalarda ele alınan konuların içeriği de erişime açıktır. Yapılan bu çalışmaların takvimine ilişkin bir örnek Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

2017-18 Eğitim - Öğretim Yılı İngilizce Öğretimine Yönelik İhtiyaç Analizi Çalışmaları Takvimi

Başlık	Program Yönetimi, Liderlik ve Planlama		Tarih
	Tema	Yöntem	
Okul programının sürekli yenilenmesi (İngilizce panel başkanları)	İngiliz dili eğitimi program planlama ve geliştirme	Seminer ve çalışma atölyesi	Ekim-Aralık 2017
Okul programının sürekli yenilenmesi (İngilizce öğretmenleri)	İngiliz dili eğitimi programı planlama ve geliştirme	Seminer ve çalışma atölyesi	Ocak-Şubat 2018
Başlık	Programı Sürdürme ve Değerlendirme		Tarih
	Tema	Yöntem	
1-3.sınıflarında öğrenci çeşitliliğini iyileştirme	Öğrenci çeşitliliği için yemek servisi	Seminer ve çalışma atölyesi	Ocak-Mart 2018

İlkokul düzeyinde yazılı olarak İngilizce dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesini geliştirmek için öğrenme süreci çerçevesinin etkili kullanımı	Öğrenme için değerlendirme	Seminer ve Çalışma Atölyesi	Ocak-Mart 2018
İlkokul İngilizce sınıfında öğrenme / öğretme / değerlendirme olarak öğrenme-öğretme-değerlendirme döngüsünün geliştirilmesi (yeni)	Öğrenme için değerlendirme	Seminer ve çalışma atölyesi	Nisan-Haziran 2018
Okuma ve yazma deneyimlerini ilkökul İngilizce sınıflarıyla bağlantısı	Etkili öğrenme ve öğretme stratejileri	Seminer ve çalışma atölyesi	Nisan-Haziran 2018
İlkokul düzeyinde ses bilimi öğrenme ve öğretme yoluyla öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerini geliştirme	Etkili öğrenme ve öğretme stratejileri	Seminer ve çalışma atölyesi	Nisan-Haziran 2018
4-6. sınıfların okuma deneyimlerini çoklu metin kullanımı ile zenginleştirme	Öğrenme ve öğretim sürecinde elektronik kaynakları kullanma	Seminer ve çalışma atölyesi	Nisan-Haziran 2018

Kaynak: Eğitim Bürosu, Erişim: 12.11.2017 <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cla/eng-edu/professional-development-programmes.html>

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) geliştirilme gerekçeleri ifade edilirken programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak mevcut iyi uygulamaların üzerine inşa edildiği ifade edilmektedir. Bu durum göstermektedir ki Hong Kong'da dil öğretim programları geliştirilirken daha önce uygulanan programlardan iyi örnekler geliştirilerek tekrar uygulamaya sunulmaktadır. Aynı zamanda İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) geliştirilirken öğrencilerin disiplinler arası ihtiyaçları da dikkate alınmıştır. İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Programı (2002), programın ayrılmaz bir parçası olarak görülürken, öğrencilerin genel beceri değer ve tutumlarının geliştirilmesi, ahlak ve yurttaşlık eğitimi, proje öğrenme, bilgi teknolojisi ve öğrenmek için okuma gibi alanlarda desteklenmesine yönelik yapılan vurgular görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı İhtiyaç Analizine Yönelik Süreçler

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) geliştirilme sürecine yönelik olarak yapılan çalışmaların içeriğinin kamuoyu ile sınırlı bir şekilde paylaşıldığı gözlenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) geliştirilme sürecine yönelik yapılan çalışmalara erişilememekle birlikte, 2017-18 yıllarında yürütülen "program yenileme ve değişiklikleri çalışmaları" neticesinde temel eğitim kapsamında geliştirilen bütün ilkokul programlarında yer verilen açıklamaya göre programlar geliştirilirken,

Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş,

- *yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış,*
- *başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükûmet programları, şûra kararları,*
- *siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiş,*
- *Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler*
- *aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmış,*
- *illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiş,*
- *branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş,*
- *eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiş olduğu ve bütün görüşlerin bakanlığın uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşturduğu çalışma gruplarınca değerlendirildiği ifade dılmıştır (TDÖP, 2018, s.4).*

İlkokul programlarının geliştirilmesine yönelik yukarıda yer verilen açıklamalar 2017-18 yıllarında yürütülen program geliştirme çalışmalarının nasıl gerçekleştirildiğine dair ipuçları vermekle birlikte, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) nasıl geliştirildiği, ihtiyaç analizi sürecinin nasıl yapıldığı gibi kritik bilgiler kamuoyu ile bakanlık tarafından paylaşılmamıştır.

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarında ihtiyaç analizine yönelik süreçlerin karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarının ihtiyaç analizine yönelik süreçleri incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), TTKB basın toplantısı dokümanı, Hong Kong Eğitim Bürosunun resmi web sayfası, İngilizce Dil Eğitim Programı (2004), Hong Kong Temel Eğitim Program Kılavuzu (2014) ve ilgili akademik yayınlardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), programın daha önce geliştirilmiş olan İngilizce dil eğitim programlarının devamı niteliğinde olduğu vurguları ve önceki programlarda başarıya ulaşan olumlu yönlerin yeni geliştirilen İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) da geliştirilerek yer aldığı vurguları yapılmıştır (s.4). Yapılan bu vurgular en son geliştirilen İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) daha önceki programlarla ilişkisini ortaya koyması, programın iç tutarlılığını ve sürdürülebilirliğini göstermesi yönünden önem arz etmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde ise programda daha önce geliştirilmiş olan öğretim programlarına ilişkin vurgular gözlenmemekle birlikte anlayış ve yaklaşım bakımından önemli farklılıklar ortaya koyduğu gözlenmektedir. Bu durumun Türkçe dil öğretim programının sürdürülebilirliği, iç tutarlılığı ve olumlu gelişimine olumsuz olarak yansıdığı düşünülmektedir.

Hong Kong'da İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) geliştirildikten sonra programın sürdürülebilirliği açısından önceden belirlenmiş olan tarihlerde yılda 8-11 arasında değişen komisyon üyeleri ile birlikte, İngilizce panel başkanları ve öğretmenlerin de yer aldığı program planlama, izleme ve değerlendirme çalışmaları sürekli olarak gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda gerçekleştirilen bu toplantılarda görüşülen konular ve alınan kararlar kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Türkiye'de ise benzeri bir uygulamanın örneğine rastlanmamaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarının yenilenmesi veya değiştirilmesi bir ihtiyaç olarak görüldüğü zaman komisyonlar oluşturularak program geliştirme çalışmaları yürütüldüğü ifade edilmektedir. Ancak sürdürülebilirlik açısından disiplinli bir süreç olarak ele alınması gereken bu süreçte, Türkiye'de Türkçe Dersi Öğretim Programı geliştirilmesinde süreklilik arz eden düzenli çalışmaların yapıldığı bulgusuna rastlanılmamıştır.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler

Araştırmanın “Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik kazandırılmak istenen temel beceriler bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için okuma ve yazma becerilerine yönelik ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda Okuma Yazmaya Yönelik Kazandırılmak İstenen Beceriler

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) kişilerarası, bilgi ve deneyim hedeflerinin altında temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri yer almıştır. Bu becerilere yönelik olarak öğretilmek istenen hedefler 1-3 ve 4-6. sınıflar olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır.

Temel dil becerilerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yanı sıra temel dil becerilerinin geliştirilmesi için Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programında (2004) bir takım becerilere de yer verilmiştir. Bunlar: İşbirliği becerileri, iletişim becerileri, yaratıcılık, kritik düşünme becerileri, bilgi teknolojisi becerileri, aritmetik becerileri, problem çözme becerileri, özyönetim becerileri, öğrenim becerileridir.

İş birliği becerileri. İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) “*küçük bir grupta sorun çözme, planlama ve karar vermek, etkili bir takım çalışması ve karşılıklı fayda sağlanmak için dinleme, takdir etme, müzakere etme, iletişim, liderlik iddiasında bulunma ve uzlaşma gibi iş birliği becerileri gerektirdiği*” vurgulanmıştır. Bu iş birliği becerilerinin kazandırılmasıyla hedeflenen başarı durumları ve öğrenenlerinin bu hedeflere ulaşmak için yapmaları gerekenler Tablo 21’de sunulmuştur (s.73).

Tablo 21

İngilizce Dil Öğretim Programında İş Birliği Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
İş ilişkilerini anlama: - Bir takımdaki bireysel üyelerin çeşitli roller ve sorumluluklarını açıklığa kavuşturmak ve kabul etmek ve takım kurallarını takip etmek istemek	Öğrenenlerin yapması gerekenler: 1. Bilgileri netleştirme ve doğrulama, 2. Okulun içinde ve dışında kuralları ve düzenlemeleri tanıma,

<p>- Bireylerin ve ekibin kendi eylemleri için sonuçları almaları gerektiğini kabul etmek</p>	<p>3. İşbirlikçi çalışmada farklı rolleri belirleme ve kabul etme</p>
<p>İyi iş ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik tutum geliştirme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Açık ve başkalarının fikirlerine duyarlı olma; takdir etmek, teşvik etmek ve başkalarının fikir ve çabalarını desteklemek - Başkalarına soru sormak ve tartışmak, aynı zamanda fikir alışverişinde bulunmak, savunmak ve yeniden düşünmek konusunda aktif olmak - Kalıpları tanımak ve önlemek; Gerçekler bilinene kadar erken yargılama - Kendi davranışlarını çeşitli grupların ve durumların dinamiklerine uyacak şekilde ayarlamaya istekli olmak 	<p>Öğrenenlerin yapmaya hazır olması veya girişimde bulunması gerekenler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Başkaları tarafından İngilizce kullanımını takdir etmek, 2. Sınıf tartışmasında başkalarının görüşlerine saygı gösterme, 3. Grup çalışması ve rol yapma konusunda farklı roller üstlenmek, 4. Başkaları ile işbirliği içinde çalışmak ve bir görevin tamamlanması için başkalarının önerilerini olumlu şekilde tedavi etmek. 5. Fikir birliğine, uzlaşmaya veya pazarlık yapmak için bir dizi müzakere becerisi edinmek 6. Uygun olduğunda İngilizce öğrenme durumlarında başkalarına yardım sunma
<p>Etkili çalışma ilişkilerine kavuşmak</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bir strateji seçme ve takım içinde bir görevi tamamlamak için birlikte planlama - Üyelerin güçlü ve zayıf yanlarını anlama ve ekibin potansiyelini en üst düzeye çıkarma - Başkalarıyla iletişim kurma, görüşme ve uzlaşma - Grubun kullandığı stratejiyi değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma 	<p>Öğrenenlerin yapmaya hazır olması veya girişimde bulunması gerekenler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Başkaları tarafından İngilizce kullanımını takdir etmek, 2. Sınıf tartışmasında başkalarının görüşlerine saygı gösterme, 3. Grup çalışması ve rol yapma konusunda farklı roller üstlenmek, 4. Başkaları ile işbirliği içinde çalışmak ve bir görevin tamamlanması için başkalarının önerilerini olumlu şekilde tedavi etmek. 5. Fikir birliğine, uzlaşmaya veya pazarlık yapmak için bir dizi müzakere becerisi edinmek 6. Uygun olduğunda İngilizce öğrenme durumlarında başkalarına yardım sunma

Primary English Language Curriculum, 2004, s.73-74

İletişim becerileri. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) iletişim "*istenen sonuca veya hedefe ulaşmak için iki veya daha fazla kişinin etkileşimde bulunduğu dinamik ve devam eden bir süreç*" olarak tanımlanmaktadır (s.73). İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) iletişim becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

İngilizce Dil Programında İletişim Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
<p>1-3. Sınıflar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sözlü talimatlara uygun şekilde kavrama ve davranma - Anlam ve duyguları ifade etmek için hem sözel hem de sözel olmayan, açık ve uygun iletişim araçlarını kullanma - Basit metinleri okuyup yazabime 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sınıf etkinliklerinde öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma (ör. Basit talimatların kısa bir sırasını anlama ve bunlara yanıt verme, eylem tekerlemeleri ve paylaşılan okumaya katılma) 2. Basit istekleri ve talimatları anlama, yanıtlama ve yapma 3. Selamlaşmak için uygun ifadeler kullanma 4. Sınıf etkinliklerinde ilişkiler kurmak ve sürdürmek 5. Bilinen konular hakkında basit bilgileri sağlama, kullanma 6. Bilinen konularda duygular, ilgi alanları, deneyimler ve fikirler hakkında konuşabilme 7. Kısa, basit ve imgesel metinlerin sorularını yanıtlama ve basit deneyimlerle ve modellere dayanarak deneyimler ve yaratıcı fikirler oluşturma(örneğin basit öyküleri, şiirleri ve tekerlemeleri tamamlama).
<p>4-6. Sınıflar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Farklı metin türlerini kavrama ve cevaplama - Bilgi ve fikirleri iletme ve fikirleri açıklamak için sözlü, yazılı, grafik ve diğer sözel olmayan ifade araçlarını kullanma - Fikirler geliştirmek ve hedeflere ulaşmak için başkalarıyla birlikte çalışma ve diyalog kurma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kısa anlatı metinlerini anlama, sorularını yanıtlama ve modellere dayalı kısa açıklamalar, basit öyküler, oyunlar, tekerlemeler ve şiirler hakkındaki deneyimlerini ifade etme 2. Diğerleri iletişim kurarken daha fazla bilgi alışverişinde bulunmak için kısa notlar ve kısa kişisel mektuplar kullanma 3. Bilinen konular hakkında bilgi almak için basit sorular hazırlama 4. Aile ve arkadaşlar da dâhil olmak üzere daha geniş çapta bilindik konularla ilgili basit bilgileri başkalarıyla birlikte öğrenme, yorumlama, düzenleme ve sunma (örneğin basit talimatlar, kurallar ve yönetmelikler gibi kısa metinler oluşturma) 5. Düşünceleri ifade etme, tercihler, fikirler ve planlar hakkında sohbet etme 6. Oyunlar, yapılandırılmış durumlar, rol yapma etkinlikleri, etkinlik planlama ve gerçekleştirme dâhil olmak üzere basit seçimler ve kararlar alma 7. Dilbilgisi özelliklerinin anlamlara nasıl katkıda bulunduğunu ve İngilizce dilinin nasıl işlediğinin bazı yönlerini anlama

Primary English Language Curriculum, 2004, s.73-74

Yaratıcılık. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) yaratıcılık "*önemli ancak kazandırılması zor bir beceri olarak ifade edilmiş ve karmaşık, çok yönlü bir*

yapı” olarak tanımlanmıştır. Yaratıcı davranışın, “bilişsel beceriler / yetenekler, kişilik faktörleri, motivasyon, stratejiler ve biliş üstü becerilerden oluşan bir karmaşıklığın sonucu olduğu” belirtilmiştir. İngilizce Dil Eğitim Programı’na (2004) göre;

Yaratıcılık için zorlayıcı öğretim sürecinde etkinlik yapmak zor olsa da, bazı ilkeler genel olarak uygulanmalıdır. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için; verilen bilgiden öteye gitmeleri, düşünmeleri, yaratıcı yeteneklerini güçlendirmeleri için imkân sağlanması, yaratıcı çabalarının ödüllendirilmesinin, onlara yaratıcı düşünme teknikleri ile Yaratıcı Problem Çözme modelinin öğretilmesinin ve yaratıcılık için elverişli bir iklim oluşturulması gerekmektedir (s.75).

İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) yaratıcılık becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23

İngilizce Dil Programında Yaratıcılık Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
<p>- Yaratıcı yeteneklerini güçlendirme: akıcılık, esneklik, özgünlük, detaylandırma, problemlere duyarlılık, problem tanımlama, görselleştirme, hayal gücü, analogik düşünme, analiz, sentez, değerlendirme, transfer etme, sezgi, mantıksal düşünme, vb.</p> <p>- Yaratıcı tutum ve niteliklerini geliştirme: hayal gücü, merak, kendine güven, bağımsız yargılama, sebat ve taahhüt, belirsizliğe tolerans, yeni ve alışılmamış olana (fikir/yöntem/yaklaşım) açıklık, yargılamayı erteleme, adapte olma, mantıklı riskler almaya isteklilik vb.</p> <p>- Yaratıcı Problem Çözme (CPS) Modelini kullanma, uygulama ve yaratıcı düşünceyi geliştirme teknikleri: beyin fırtınası, 6 şapka yöntemi, öznelik listesi, fikir kontrol listeleri, synectics(görünüşte alakasız unsurları bir araya getirme), zihin haritalama vb.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Yaratıcı yazma yoluyla, tecrübeler, durumlara, karakterlere ya da sorunlara cevap verme, açıklama2. Bir dizi konu hakkında serbestçe düşünce, görüş veya duyguyu dile getirme (örneğin, sınıf tartışmasında belirli bir haber olayına kişisel bir yanıt verme)3. Şiir, roman, kısa öykü, oyun, film, şakalar, şakalar, reklamlar, şarkılar, radyo ve televizyon programları, vb. ve bu metinlerin eleştirel değerlendirilmesinde hassasiyet sergilemek4. Farklı düşünce, fikir, değer ve kültürlere karşı özgür ve açık tutumlar geliştirmek ve göstermek5. Alternatifleri keşfetmek ve bir faaliyet üstlenmek veya problemi çözmek için en iyi yaklaşım hakkında karar vermeden önce sonuçları tahmin etmek için farklı yaratıcı düşünce ve problem çözme tekniklerini kullanma ve uygulama (örneğin, okul döneminin son günü kutlamanın artı ve eksilerini tartışmak)6. Kendi öğrenme gündemlerini belirlemek için kendi yaratıcı hayal gücünü ve bağımsız yargısını kullanma (ör: Bir dil öğrenim projesi için kendi konusunu önerme ve onaylandıklarında projeyi planlama, araştırma ve yürütme)

Eleştirel düşünme becerisi. İngilizce Dil Öğretim Programı (2004) eleştirel düşünme becerisi, “*verilen veriden veya ifadelerden anlam çıkartmak*” olarak tanımlanmaktadır. Programa göre eleştirel düşünme, “*neye inandığımızı veya inanmadığımızı değerlendirmekle meşgul olduğumuz bir sorgulama ve soruşturmadır ve belirtilen ifadelerin doğruluğuyla ilgili tartışmalar üretmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır*” (s.78). İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) eleştirel düşünme becerisine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

İngilizce Dil Programında Eleştirel Düşünme Becerisi

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
1-3. Sınıf öğrencileri için: - Bir kaynaktan bilgi ayıklama, sınıflandırma ve organize etme - Ana fikirleri, sorunları veya merkezi konuları tanımlama ve ifade etme - Basit sebep-sonuç ilişkilerini anlama - Bariz olgu ve görüş arasında ayırım yapmak - Açık kalıplaşmış kalıpları, varsayımları, tutarsızlıkları ve çelişkileri tanıma - Soruları formüle etme, tahminde bulunma ve hipotez oluşturma - Verilen kanıt ve verilere aykırı olmayan basit ancak mantıklı sonuç çıkarma	1. Bilinen konular hakkında basit bilgileri sağlama, kullanma, bulma, yorumlama ve sunma (örneğin hayvanlar üzerinde basit bir sınıf projesi hazırlama) 2. Basit ve yazılı metinler ile ana fikirleri belirleme (örneğin, çocukların oyun alanlarında neler yaptıklarına ilişkin bir konuşmayı dinleme ve davranışlarına yönelik düşüncelerini ifade etme) 3. Basit metinlerde aktarılan neden-sonuç ilişkilerini anlama (örneğin, öyküdeki sebep ve sonuç ilişkisi) 4. Olumlu ve olumsuz değerleri ayırt etme ve davranıştaki tutarsızlıkları tanımlama 5. Basit anlatı metinlerinde verilen bilgilere dayanan olayların ve karakterlerin gelişimiyle ilgili nesnelere, resimler veya diğer görsel araçlarla sorular sorma, tahmin yapma ve mantıklı sonuç çıkarma.

Primary English Language Curriculum, 2004, s.78

Bilgi teknolojisi becerileri. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004), “*bilgiyi eleştirel ve akıllıca aramak, analiz etmek, yönetmek ve sunmak*” bilgi teknolojilerini kullanma becerisi olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda programda bu becerilerin, “*öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine izin verdiği, motive ettiği ve kendilerine dönük öğrenme alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olduğu*” belirtilmiştir (s.80). İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) bilgi teknoloji becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

İngilizce Dil Programında Bilgi Teknolojisi Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
<p>1-3. Sınıf öğrencileri için:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Okullarda bilgisayarları çalıştırma - El yazısı tanıma cihazı ile Çince karakterler girme - Öğretmenlerin yardımıyla öğrenmeyi desteklemek için çoklu ortam kaynaklarını kullanma - Öğrenme etkinliklerinde bilişim araçlarıyla bilgi alışverişinde bulunma ve bunlarla uğraşma 	<p>Öğrenenler BT araçlarıyla;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Basit bilgileri sağlama(örneğin bir resim sözlüğü yapmak için bir çizim cihazı kullanma) 2. Basit sorunlara fikir yürütme ve çözüm üretme(örneğin, bir okul pikniğine ait yiyecek öğelerini listelemek için bir kelime işlemci kullanma) 3. Yaratıcı fikirlerin veya kişisel deneyimlerinin ifade edilmesini sağlama (örneğin, yaratıcı bir metne dayanarak kendi çizimlerine başlıklar veya etiketler sağlamak için bir kelime işlemci kullanma) 4. Basit istekleri başlatıp bunlara yanıt verme (örneğin, bir tebrik kartı veya davetiye kartı hazırlamak için bir yazılım paketi kullanma) 5. Kısa, basit yaratıcı metinlere cevap verme, yazılım paketlerinde oyunlara katılma ve rol alma(örneğin, bir elektronik hikâye kitabı dinleme ve bunları okuma ve ilgili görevleri tamamlama)
<p>4-6. sınıf öğrencileri için:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Farklı amaçlar için bir takım yazılım paketleri kullanma - Cihazlar ve giriş metotlarının yardımıyla Çince karakterleri girme - Bilgisayar ağları ve diğer medya aracılığıyla bilgiye erişme - BT araçlarını kullanarak bilgi işleme 	<p>Öğrenenler BT araçları ve internetle;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bilgiyi sağlama, bulma, düzenleme, yorumlama, kullanma ve sunma(örneğin bir proje için ilgili bilgileri aramak için İnternet'i kullanarak ve ürünü BT araçları ile sunma) 2. Bilgi ve fikirlere dayalı görüşlerin belirtilmesi ve açıklanması(örneğin, belirli konulara yanıt vermek ve verilen konularda görüş alışverişinde bulunmak için bir çevrimiçi iletişim aracı kullanma) 3. Sorunları çözmek ve çözümleri sunma (örneğin, ilgili bilgileri bulmak için bir elektronik sözlük veya ansiklopedi kullanmak ve çözümünü organize etmek ve sunmak için bir sunum yazılımını kullanma) 4. Yaratıcı fikirlerin veya kendi deneyimlerinin ifade edilmesini sağlama (örneğin, çoklu ortam hikaye kitabı yapmak için kelime işlemci yazılımını kullanarak, farklı metin türlerinin şiirlerini veya sınıf yayınlarını sunun) 5. Basit harfler, kart postaları, davetiyeler ve istekler hazırlama, yanıtlama (örn. Arkadaşlarına tebrik ve dilek için e-kart kullanma veya okul arkadaşlarına bir okul işlevine katılmaya davet etmek için e-posta gönderme) 6. İnternette veya basılı kısa yaratıcı metinlerle eğlenme, tekrar yazmak (ör. İnternette bir şiir okumak ve üzerine kendi şiirini yazma)

Aritmetik becerileri. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) aritmetik becerileri, “*temel hesaplamaları gerçekleştirme, pratik durumlarda temel matematiksel kavramları kullanma, makul tahminler yapma, grafikleri, çizelgeleri ve dilin sayısal kavramlarını anlama, verileri yönetme, para idare etme ve stok dökümü yapma gibi yetenekleri kapsayan beceriler*” olarak özetlenmiştir (s.82). İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) aritmetik becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

İngilizce Dil Programında Aritmetik Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
<ul style="list-style-type: none"> - Temel hesaplamaları yapabilme - Şekil, konum ve yönleri tanıma ve tanımlama - Ölçüm ve ölçüm birimleri hakkında sezgisel bir bilgi geliştirme ve ölçümler için uygun araçları(cetvel, termometre) kullanma - Elde edilen verilerden ortaya çıkan basit problemleri formüle etme, çözme ve grafikler oluşturma - Basit nicel bilgileri okuma ve kullanma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ağırlık, uzunluk, miktar ve ölçüm gibi tanıdık konular hakkında basit bilgi verme/bulma veya saati söyleme 2. Etiketleme, eşleme, açıklama, sınıflandırma gibi işlemler veya faaliyetler yoluyla sayısal, grafik biçimleri veya mekânsal kavramları içeren basit bilgileri anlama, yorumlama ve kullanma.

Primary English Language Curriculum, 2004, s.82

Problem çözme becerileri. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) problem çözme, “*bir zorluğu gidermek için düşünme becerilerini kullanma, sorun çözümede sorunla ilgili gerçekleri bir araya getirip en iyi eylem yolunu belirleme işi*” olarak tanımlanmıştır (s.83). İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) problem çözme becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

İngilizce Dil Programında Problem Çözme Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
<p>1-3. sınıf öğrencileri için:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sorun hakkında fikir geliştirme ve bilgi kaynakları ve yardımlarını saptama - Rehberlik altında, sorunun üstesinden gelmenin farklı yollarını belirleme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verilen durumlarda basit problemleri tanıma ve çözme(örn. Bir sınıf arkadaşı için uygun bir hediye seçme) 2. Olayları yerine getirmek için başkaları ile birlikte basit düzenlemeler planlama(örneğin, bir sınıf pikniğine görev listesinin hazırlanması)

- Verilen destek ve tavsiyeleri kullanarak bir çözüm planı seçip uygulama - Adım adım yöntemini kullanarak çıktılarını kontrol edilmesi ve açıklanması	3. Öğretmen desteği ile bilgiyi bulma, kullanma ve organize etme (örn. Malzemeleri sınıflandırılması ve onları farklı konulardan dosyalara kategorize etme)
---	---

Primary English Language Curriculum, 2004, s.83

Özyönetim becerileri. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) özyönetim becerileri, *"kendi duygularını anlama, duygusal istikrar sahibi olma, kendisine hedefler koyma ve bu hedeflere ulaşmak için plan yapıp eyleme dökme, zaman, para ve diğer kaynakları yönetme, stresle başa çıkma ve belirsizliğe tahammül etme gibi niteliklere sahip olma"* olarak ifade edilmiştir. Özyönetim becerilerinin, hedeflerin gerçekleştirilmesi ve benlik saygısının oluşturulması için gerekli olduğu da belirtilmiştir. (s.84). İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) özyönetim becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

İngilizce Dil Programında Özyönetim Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
- Öz değerlendirme	1. İngilizcede İngilizce dilini veya edebiyatını öğrenmeleri için anlamlı ve gerçekçi hedefler belirleme
- Öz yansıtma:	
- Özgüven:	2. Görevlerin tamamlanması için hazırlıklar ve planlar yapma
- Öz disiplin:	
- Çeşitlilikler çalışmaya uyum yeteneği:	3. Kendi ilerlemelerini veya başarılarını belirlenen hedeflere ve araçlara göre değerlendirme ve öğrenme deneyimlerine olumlu yansıtma
- Öz motivasyon:	
- Sorumluluk:	4. İngilizce çalışırken güven gösterme. ör: Bağımsız olarak yargılama yoluyla görevleri yerine getirme
- Duygusal istikrar:	5. İlgili çekici materyalleri seçme, eğlenmek için okuma, uluslararası bir mektup arkadaşı kulübüne katılma, İngiliz TV programlarını izleme, radyo programlarını dinleme veya topluluktan yararlanmak gibi doğal, gerçekçi ortamlarda İngilizce öğrenme ve kullanmak için fırsatlar arama
	6. İngilizce öğrenme görevlerine aktif olarak katılma
	7. Dil öğrenme görevlerini yürütmek için başkaları ile iş birliğinde çalışma

(Devam ediyor)

-
8. Belirli dil görevleri ile ilgili kendi hislerini, tutumlarını ve motivasyonlarını keşfetme ve ifade etme
 9. Grup etkinliklerinde lider, ortak, katılımcı gibi farklı rolleri üstlenme,
 10. Öğrenme ve yeterlik benlik saygısını sürdürme konusunda güçlü ve zayıf yönlerini bilme ve kabul etme
 11. Farklı ülke ve kültürlerin metinlerini, filmleri değerlendirme yoluyla farklı kültürlerle saygı gösterme
 12. Sebat etme ve azim gösterme
-

Primary English Language Curriculum, 2004, s.86

Öğrenim becerileri. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) öğrenim becerileri, *“öğrenmenin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yardımcı olan, yaşam boyu öğrenme için gerekli temelleri oluşturan öğrenme alışkanlıklarını, yeteneklerini ve tutumlarını destekleyen beceriler”* olarak tanımlanmaktadır (s.86). Öğrenim becerilerine yönelik kazandırılması hedeflenen başarılar ve uygulama örnekleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

İngilizce Dil Programında Öğrenim Becerileri

Programda Beklenen Başarılar	Uygulama Örnekleri
- Basit okuma metinlerindeki temel noktaları ve fikirleri belirleyebile	1. Grafikler, tablolar ve posterler gibi kısa metinlerden belirli bilgileri ve ana fikirleri ortaya çıkarma
- Ana fikirleri açıkça sunmak için farklı yazı kalıplarını kullanma	2. Bir formatın gerekliliklerini yerine getirerek yazılı metinler üretme
- verilen kaynaklardan bilgi toplama, bunları önceden belirlenmiş kategoriler halinde düzenleme ve önceden belirlenmiş kurallara göre analiz etme	3. Sözcükleri alfabetik sıraya göre dizme ve bu materyali yazım hatalarını düzeltmek için bir kaynak olarak kullanma
- Kısa vadeli hedeflerin yerine getirilmesi için bir çalışma planı hazırlamanın ve izlemenin gerekliliğini anlama	4. Sınıf kitaplığında kolaylık için basit kodlama sistemleri oluşturma
	5. Kendi öğrenmelerini planlama, yönetme ve değerlendirme

Primary English Language Curriculum, 2004, s.87

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) bahsedilen 9 genel becerinin diğer anahtar öğrenme alanlarında da yer alması tavsiye edilmektedir. Bununla birlikte İngilizce Dil Eğitim Programı'nın diğer programlardan farklı olarak iş birliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenim

becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak daha geniş fırsatlar sağladığı ifade edilmektedir. Programda genel becerilerin İngilizce öğrenmede strateji geliştirmekle ilgilisi olduğu belirtilmektedir. Dil geliştirme stratejileri ile genel becerilerin ilişkisi Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30

Genel Beceriler ile Dil Geliştirme Stratejilerinin İlişkisi

Genel Beceriler	Dil Geliştirme Stratejileri
İş birliği becerileri İletişim becerileri	Başkaları ile birlikte çalışma
Yaratıcılık Eleştirel düşünme becerileri Problem çözme becerileri	Düşünme becerilerini geliştirme
Öz yönetim becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Kendi öğrenmelerini planlama, yönetme ve değerlendirme• Öz motivasyonu sağlama ve olumlu tutum geliştirme
Öğrenim becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Referans becerileri geliştirme• Kütüphane becerilerini geliştirmek• Bilgi becerilerini geliştirme

Primary English Language Curriculum, 2004, s.64

Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma Yazmaya Yönelik Kazandırılmak İstenen Beceriler

Türkiye temel eğitim ana dil öğretim programı olan Türkçe Dersi Öğretim Programı son yıllarda bir takım değişikliklerden geçmiştir. Davranışçı kuramın ilkelerinin terkedilerek 2004 yılında Yapılandırmacılık ile geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2009 yılında küçük çaplı bir takım değişiklikler geçirmiştir. 2015 yılında yapılan çalışmalar ile köklü değişiklikler içeren Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı, MEB bir yıl uygulanmasının hemen ardından bu öğretim programını yürürlükten kaldırarak, 2017 yılında zorunlu eğitim kapsamında bulunan tüm dersler için yapılan program geliştirme ve sadeleştirme çalışmaları kapsamında yenilemiştir. 2017 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan Türkçe Dersi

Öğretim Programı uygulandığı sürede Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan izleme ve değerlendirme çalışmaları nihayetinde güncellenerek 20.01.2018 tarihinde kamuoyu erişimine açılarak uygulamaya konmuştur (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yapilan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308>).

2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde becerilere yönelik olarak özel bir bölüm veya başlık bulunmadığı gözlenmektedir. Programda, “*Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları*” başlığı altında öğretilmesi hedeflenen becerilere yönelik olarak;

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- *dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi*

ifadelerine rastlanılmaktadır. Programın özel amaçları başlığı altında yer alan bu dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde canlandırma becerileri ile ne ifade edilmek istendiği ve nasıl kazandırılması gerektiğine dair açıklama ve örneklere programda yer verilmemiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2018) özgü becerilerin yer almadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, 2017 yılında başlatılan program geliştirme ve sadeleştirme çalışmalarının bir sonucu olarak da temel kapsamında yürürlükte olan diğer öğretim programları(ör: Fen bilimleri, Hayat bilgisi, Matematik dersi öğretim programları) ile ortak olan ve yetkinlik olarak ifade edilen kavramlar programda yer almaktadır. Yetkinlik, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018): “*öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri*” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlendiği ifade edilen bu kavramlar: anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak ifade edilmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), 2018: 4).

TDÖP'de yer alan yetkinlikler (2018):

Anadilde iletişim. *Fikir, görüş ve duyguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme, yorumlama ve sosyal bağlamlarda yaratıcı biçimde yaratıcı dilsel etkileşimde bulunmaktır.*

Yabancı dillerde iletişim. *Ana dilde iletişim becerileri ile birlikte aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektiren duygu ve düşünceleri kültürel bağlamda ifade etme becerisini içeren yetkinliktir.*

Matematsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler. *Düşünme ve sunmayı(modeller, grafikler) farklı derecelerde kullanma becerisini içeren, karşılaşılan bir problemi çözmek için matematsel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamayı kapsayan yetkinliktir. Bilimde yetkinlik, Bilgi varlığından yararlanma, soruları tanımlama, kanıta dayalı sonuçlar üretme gibi süreçler aracılığıyla doğal dünyanın açıklanması için bilgi ve yöntemlerden yararlanmak; teknolojide yetkinlik ise insanın istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yöntemlerin uygulanması olarak ifade edilmiştir.*

Dijital yetkinlik. *Bilgiye erişme, değerlendirme, üretme, saklama ve sunma gibi beceriler ile desteklenerek bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli şekilde kullanılmasıdır.*

Öğrenmeyi öğrenme. *Bireyin öğrenme ihtiyaç süreçleri ve zamanının farkında olarak, kendi öğrenme eylemini düzenleyebilmesi, öğrenmelerini kararlı bir biçimde takip edebilmesi yetkinliğidir.*

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler. *Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içeren, bireylerin farklılaşan toplum hayatına katılabilmeleri ve çatışmaları çözebilmeleri için gerekli olan becerilerdir. Vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler ise toplumsal ve siyasal kavram ve yapıların bilgisi ve medeni hayata katılım için gerekli olan donanımlar olarak ifade edilmiştir.*

İnisiyatif alma ve girişimcilik. *Yenilik, risk alam, plan yapma ve proje yönetme gibi yetenekleri içeren bireylerin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisidir.*

Kültürel farkındalık ve ifade. *Çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak duygu, düşünce ve tecrübelerin yaratıcı bir şekilde ifade edilmesini takdir etme yetkinliği*

olarak ifade edilmiştir (s.5).

Hong Kong ve Türkiye Dil Eğitim Programlarında Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Temel Becerilerin Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik kazandırılmak istenen temel beceriler incelendiğinde, Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), temel dil becerileri olarak belirtilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra temel dil becerilerini destekleyen ve bu becerilerle birlikte edinilmesi gerektiğine inanılan; işbirliği becerileri, iletişim becerileri, yaratıcılık, kritik düşünme becerileri, bilgi teknolojisi becerileri, aritmetik becerileri, problem çözme becerileri, özyönetim becerileri, öğrenim beceri gibi becerilere yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda programda sadece bu becerilerin kavram olarak ifade edilmekle yetinilmeyip bahsi geçen becerilerin tanımlarına, öğretimlerine yönelik açıklamalara, başarı ölçütlerine ve uygulama örneklerine detaylı bir biçimde yer verildiği gözlenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde ise, temel dil becerilerini destekleyen becerilerin ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) özgü becerilerin yer almadığı gözlenmektedir. Bunu yanı sıra temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tanımlamalarına da programda yer verilmediği tespit edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) detaylı incelendiğinde beceri yelpazesi olarak tanımlanan; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade gibi yetkinliklerin tanımlarına yer verildiği görülmektedir. Ancak programda yer alan bu yetkinliklerin nasıl kazandırılacağına dair açıklama ve uygulama örnekleri görülmemektedir. Bununla birlikte Türkiye'de temel eğitim kapsamında geliştirilen diğer derslerin öğretim programları (ör: Hayat bilgisi, Matematik, Fen bilimleri) incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan yetkinliklerin bu derslerin öğretim programlarında da olduğu, hatta

matematik ve fen bilimleri dersleri öğretim programlarında kendi alanlarına özgü yetkinliklere de ek olarak yer verildiği gözlenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) sadece tanım bilgisine yer verilen öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerle ilgili olarak, Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) özel başlıklar altında programın farklı bölümlerinde detaylı olarak yer verilmiştir. Bunun yanı sıra Hong Kong'da temel eğitim programlarına ve öğretmenlerine kılavuzluk etmesi amacıyla geliştirilen Ahlak Ve Vatandaşlık Eğitimi Program Kılavuzu, İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Program Kılavuzu gibi dokümanlara atıflarda bulunarak bahsedilen konularla ilgili daha detaylı bilgi edinilmesine ve uygulama örneklerine imkân tanıdığı görülmektedir.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında Öğrenme Hedefleri

Araştırmanın “Hong Kong ve Türkiye'deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik öğrenme hedefleri bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade edilen altıncı alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için okuma ve yazma becerilerine yönelik ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda Öğrenme Hedefleri

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı temelde;

Her öğrenciye, İngilizce öğretiminde diğer insanların kültürleri hakkındaki bilgi ve deneyimleri sağlamanın yanı sıra kişisel ve entelektüel gelişim fırsatları da sağlayarak zevk alarak öğrendikleri geniş kapsamlı bir süreç sunmayı ve her öğrencinin bilgi teknolojilerindeki ilerlemelerden kaynaklanan değişen sosyo-ekonomik taleplere hazırlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır (ELECG, 2004, s.11).

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), konu hedefi olarak da “öğrencilerden İngilizce kullanımlarında sürekli gelişerek artan bir yetenek sergilemelerini” beklemektedir. Öğrencileri bu hedefe ulaştırabilmek için de bağlayıcı ögelerden destek alınmaktadır. İngilizce öğrenmenin genel amaçları ile program arasındaki bağı kuran bu bağlayıcı ögeler bilgi, deneyim ve kişilerarası olmak üzere üç ana başlık etrafında toplanarak program içeriğinin bilgi, beceri,

değer ve tutumlarla birlikte bütüncül bir anlayışla düzenlemesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (s.14). Bağlayıcı öğelere dair detaylı açıklamalar 1, 2 ve 3. sınıflar için Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

1, 2 ve 3. Sınıflar İçin Öğrenme Hedeflerinin Bağlayıcı Öğelerle İlişkisi

Kişilerarası	Bilgi	Deneyim
- İlişkileri kurmak ve sürdürmek - Fikir ve bilgi alışverişi yapmak	Sorunları çözmek için; - Bilgiyi sağlamak, öğrenmek, yorumlamak ve kullanmak - Fikirleri keşfetmek, ifade etmek ve uygulamak	- Gerçek ve yaratıcı bir deneyime yanıt verebilmek
a. Sınıf etkinliklerini yürütmeye ilişkiler kurmak ve sürdürmek b. Duygular, ilgi alanları ve deneyimler hakkında konuşmak c. Tebrik kartları ve notlar yazma gibi etkinliklerle kısa mesajlar vermek d. Etkinlik yapmak için başkalarıyla basit düzenlemeler yaparken tercihlerini ifade etmek e. Canlandırma gibi etkileşim gerektiren basit sınıf etkinlikleri aracılığıyla bilgi sağlamak	a. Bilinen konular hakkında basit bilgi sağlamak veya bulmak ve sunmak b. Etiketleme, eşleştirme, sıralama, tanımlama, sınıflandırma gibi işlemler veya faaliyetler aracılığıyla verilen basit bilgileri yorumlamak ve kullanmak ve basit talimatları takip etmek c. Basit sözlü ve yazılı metinlerdeki bilgi ve fikirleri kullanarak görüş bildirmek d. Verilen durumlarda basit problemleri tanımlamak ve çözmek e. Öğretmen desteğiyle kendi yazılı anlatımını şekillendirmek f. Alfabetik bir yazının özellikleri, İngilizcenin ses kalıpları gibi İngilizcenin belli başlı özelliklerini, basit yazılı ve sözlü metinlerde tanımak	a. Eylem metinleri, şarkı söyleme ve koro çalışmaları gibi etkinliklerle yaratıcı metinlerde İngilizcenin temel ses kalıplarının farkındalığını ve zevkini geliştirmek. b. Basit hikaye metinlerinde karakterlere ve olaylara karşılık verir. ör: - tahminler yapmak - basit değerlendirme ifadeleri yapmak - resimler çizme, basit modeller veya nesnelere yapma - altyazı oluşturma - ilgili deneyimleri tanımlamak - hikâye anlatmaya katılmak c. Yaratıcı fikirlere yanıt verme. ör: - Altyazı sağlama veya hikâyeyi anlatan resimlerin sıralarını tanımlama - Bir sahneyi, nesneyi veya karakteri tasvir eden resimleri tanımlamak - Verilen modellere dayanarak tekerlemeler ve şiirler oluşturmada basit ses ve kelime kalıplarını kullanmak d. Bireylerin deneyimlerinin etkinliklerle ifade etmek

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.67

Tablo 31’de Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) yer alan bağlayıcı öğelerin 1, 2 ve 3. sınıfların öğrenme hedefleri ile ilişkisi özetlenmiştir. Tablo 31’de verilen öğrenme hedefleri derinleştirilerek 4, 5 ve 6. sınıf seviyelerine

göre Tablo 32' de verilmiştir. Öğrenme hedeflerinin 1, 2 ve 3. sınıflardan farklı olan kısımları koyu olarak yazılmıştır.

Tablo 32

4, 5 ve 6. Sınıflar İçin Öğrenme Hedeflerinin Bağlayıcı Öğelerle İlişkisi

Kişilerarası	Bilgi	Deneyim
<p>- İlişkileri kurmak ve sürdürmek</p> <p>- Fikir ve bilgi alışverişi yapmak</p> <p>a. Okulda ve diğer bilindik durumlarda ilişkiler kurmak ve sürdürmek</p> <p>b. Duygular, ilgi alanları, tercihler, fikirler, deneyimler ve planlar hakkında konuşmak</p> <p>c. Basit mektuplar yazmak, telefon görüşmesi yapmak, kartpostal ve davetiye göndermek gibi etkinliklerle kısa mesajlar vermek</p> <p>d. Etkinlik yapmak için başkalarıyla basit düzenlemeler yaparken tercihlerini ifade etmek, seçimler ve kararlar vermek</p> <p>e. Canlandırma, açık uçlu rol oynama gibi etkileşim gerektiren basit sınıf etkinlikleri aracılığıyla bilgi sağlamak</p>	<p>Sorunları çözmek için;</p> <p>- Bilgiyi sağlamak, öğrenmek, yorumlamak ve kullanmak</p> <p>- Fikirleri keşfetmek, ifade etmek ve uygulamak</p> <p>a. Bilinen konular hakkında basit bilgi sağlamak, bulmak, düzenlemek ve sunmak</p> <p>b. Etiketleme, eşleştirme, sıralama, tanımlama, sınıflandırma, karşılaştırma, açıklama, tahmin etme, sonuç çıkarma gibi işlemler veya faaliyetler aracılığıyla verilen basit bilgileri yorumlamak, kullanmak ve talimatları takip etmek</p> <p>c. Basit sözlü ve yazılı metinlerdeki fikirleri tanımlamak, görüş oluşturmak ve bunları ifade etmek</p> <p>d. Verilen durumlarda basit problemleri tanımlamak, çözmek ve çözümleri anlatmak</p> <p>e. Öğretmen ve arkadaş desteğiyle kendi yazılı anlatımının ihtiyaçlarını görmek, değişiklikler yapmak ve şekillendirmek</p> <p>f. Alfabetik bir yazının özellikleri, İngilizcenin ses kalıpları gibi İngilizcenin belli başlı özelliklerini basit yazılı ve sözlü metinlerde tanımak, bazı açılardan İngilizce dilinin nasıl işlediğini ve gramer özelliklerinin anlam üzerindeki etkisini anlamak</p>	<p>- Gerçek ve yaratıcı bir deneyime yanıt verebilmek</p> <p>a. İngilizcenin temel ses kalıpları, ezberden şiir ve kafiyelerin okunması, şarkı söyleme ve kısa basit oyunların sunulması gibi etkinliklerle hayali metinlerin tadını çıkarmak.</p> <p>b. Basit hikaye metinlerinde karakterlere ve olaylara karşılık verir. ör:</p> <p>- tahminler yapmak</p> <p>- çıkartım yapmak</p> <p>- değerlendirme yorumları yapmak</p> <p>- kişinin duygularını karakterlere ve olaylara karşı açıklamak</p> <p>- konuları deneyimlerle ilişkilendirmek</p> <p>- hikâyede bir karakter olma ve empati kurma</p> <p>- drama etkinliklerine katılma</p> <p>c. yaratıcı fikirlere yanıt verme. ör:</p> <p>- olayları anlayabilmek için basit hikâyeler inşa eder</p> <p>- bir durumun, nesnenin veya karakterin basit sözlü ve yazılı açıklamalarını sağlamak</p> <p>- öğretmen desteğiyle basit tekerlemeler ve şiirler oluşturma</p> <p>d. Bireylerin deneyimlerinin, sözlü ve yazılı etkinliklerin basit bir şekilde sunulması ve bunlara tepkiler verilmesi gibi etkinliklerle ifade vermek.</p>

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) öğrenme hedefleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri altında sunulmuştur. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) sınıf düzeylerine göre okuma ve yazma becerilerine dönük öğrenme hedefleri Tablo 33 ve Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 33

1, 2 ve 3. Sınıflar için Öğrenme Hedefleri ve Dil Becerileri

İngilizce Dil Öğrenme Hedefleri		
Kişilerarası	Bilgi	Deneyim
İşlerini halletmek için; - İlişkileri kurmak ve sürdürmek - Fikir ve bilgi alışverişi yapmak	Sorunları çözmek için; - Bilgiyi sağlamak, öğrenmek, yorumlamak ve kullanmak - Fikirleri keşfetmek, ifade etmek ve uygulamak	- Gerçek ve yaratıcı bir deneyime yanıt verebilmek
Dil Becerileri		
Okuma	Yazma	
İngilizce temel yazım biçimlerini anlama: - soldan sağa doğru yön tayinini takip eder - İngiliz alfabesinin bütün harflerini tanır ve adlandırır - cümlelerin başını ve sonunu tanır - büyük ve küçük harfleri ayırt eder - fonetik olarak düzensiz kelimeleri(ör: are, a, you) hazırlıksız okur - bilinen harf kümelerini, bilinmeyen kelimelerde tanır(ör: in chin, thin) - yeni metinlerdeki benzer kelimeleri tanır - temel İngilizce yazım biçimlerini ve basit metinleri sesli okumak için kelime ön bilgilerini kullanır - basit kelime ve kısa metinleri okumak için temel harf-ses ilişkileri bilgisini kullanır - kelimeleri çözmek için fonolojik stratejiler kullanır(ör: kelimelerde hece başlangıç ve sonlarını tanımlama, kelimeleri hecelerine ayırma) Metinlerden anlam oluşturma: - kısaltılma formlarını ve yaygın kısaltmaları tanır(ör: Mr., Mrs., 10:00 a.m., She's) - temel kelimeyi tanıyarak bilinmeyen kelimenin anlamını çıkarır(ör: mother/grandmother, rain/rainy) - görsel veya bağlamsal ipuçlarını kullanarak tanımadığı kelimelerin anlamını çıkarır - bir cümledeki ana fikir için anahtar kelimeleri tanımlar.	İngilizce temel yazma biçimlerini kullanma: - soldan sağa doğru yönelim dizisini kullanır - el yazısını kullanır - kelimeleri oluşturmak için harfleri birleştirir - harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşlukları bırakır - büyük ve küçük harfleri kullanır - temel noktalama işaretlerini kullanır - düzgün ve okunaklı bir el yazısı kullanır Bilgi, fikir ve duyguları açık ve tutarlı olarak ifade etme: - anlamlı ifade veya cümleler kurmak için sözcükleri mantıklı bir sıraya koyar. - öğretmenin modeline dayanarak cümleler türetir ve ortamdaki yazılı kelimelerden kullanır. - verilen bir modele veya çerçeveye dayanarak kişisel bilgi ve fikirler edinir. - uygun bağlama ifadelerini kullanır (ör: and, but) - zaman ve sıra içeriklerini kullanır(ör: last night, this time) - kısa yazılı metinlere(tebrik kartları, notlar, kişisel mektuplar) uygun format ve yazma biçimlerini kullanır. - beyin fırtınası, kavram haritası oluşturma, listeleme ve gözlem gibi stratejiler kullanarak bilgi ve fikirleri bir araya getirir. - ipuçlarının yardımıyla yaratıcı fikirleri ifade eder	

(Devam ediyor)

<p>- bir cümle veya paragrafı yeniden okuyarak anlamı doğrular/pekiştirir</p> <p>Metinlerden anlam oluşturma:</p> <p>- bağlaçlar ve zamirler de dâhil ilişkilendirici işaretleri tanımlayarak fikirler arasındaki bağlantıyı anlar.</p> <p>- kitap kapağı üzerinde sağlanan bilgileri(başlık, yazar), içindekiler sayfasını ve sayfa numaralarını anlar</p> <p>- bilgi dünyasını ve kişisel tecrübelerini kullanarak konuyu ve olası gelişmeleri tahmin eder</p> <p>- yaygın bazı metin türlerinin biçimini ve dil özelliklerini tanıır</p> <p>- kitap kapağını ve görsel ipuçlarını kullanarak hikâyeler, karakterler ve konu alanları hakkında tahminler yapar.</p> <p>- öğretmen desteğiyle ana fikre ulaşmak ve genel bir izlenim elde etmek için metne göz gezdirir.</p> <p>Bilgi ve fikirleri bulma:</p> <p>- sorulara cevap vererek belli bir bilgiyi kısa bir metinde bulur.</p> <p>- özgül bilgileri bulmak için stratejiler(tekrarlanan kelimelere, kalın, italik harflere bakma) kullanarak metni tarar.</p>	<p>- kelime kitapları gibi ulaşılabilir kaynakları kullanır.</p> <p>- gerektiğinde eklemeler yaparak yazım yanlışı, noktalama ve dilbilgisinde değişiklikler yapar</p> <p>Bilgi, fikir ve duyguları açık ve tutarlı olarak ifade etme:</p> <p>- öğretmen desteğiyle kısa metinleri tasarlar, gözden geçirir ve düzenler.</p>
---	--

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.69

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) 4,5 ve 6. sınıf düzeylerine yönelik okuma ve yazma becerilerinin öğrenme hedeflerine Tablo 34'de yer verilmiştir:

Tablo 34

4, 5 ve 6.. Sınıflar için Öğrenme Hedefleri ve Dil Becerileri

İngilizce Dil Öğrenme Hedefleri		
<p>Kişilerarası</p> <p>İşlerini halletmek için;</p> <p>- İlişkileri kurmak ve sürdürmek</p> <p>- Fikir ve bilgi alışverişi yapmak</p>	<p>Bilgi</p> <p>Sorunları çözmek için;</p> <p>- Bilgiyi sağlamak, öğrenmek, yorumlamak ve kullanmak</p> <p>- Fikirleri keşfetmek, ifade etmek ve uygulamak</p>	<p>Deneyim</p> <p>- Gerçek ve yaratıcı bir deneyime yanıt verebilmek</p>

(Devam ediyor)

Dil Becerileri	
Okuma	Yazma
<p>İngilizce temel yazım biçimlerini anlama:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fonetik olarak düzensiz kelimeleri(ör: are, a, you) hazırlıksız okur. - çeşitli kısa metinleri sesli okumak için temel harf-ses ilişkileri bilgisini kullanır <p>Metinlerden anlam oluşturma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bilinmeyen sözcüklerin anlamını çözmek için sözcüklerin veya kelime ortaklıklarının bilinen kısımlarını kullanır(ör: happy/unhappy, bath/bathroom) - bilgi, içerik ve görsel ipuçlarını kullanarak bilinmeyen bir sözcüğün ya da ifadenin anlamının çıkarır - dil yapısı içinde kelime yapısı, kelime düzeni ve cümle yapısı gibi tekrarlayan kalıpları tanır - kitap kapağındaki bilgileri, içeriği ve sözlüğü anlar - çeşitli metin türlerinin formatını ve dil özelliklerini tanır(ör: dergi, mektup, rapor) - yazılı dili anlamlı parçalar halinde okur - bağlayıcı işaretleri tanımlayarak fikirler arası bağlantıları anlar(ör: also, at last, therefore) - bilgi dünyasını ve kişisel tecrübelerini kullanarak konuyu ve olası gelişmeleri tahmin eder - anlam kurmak ve pekiştirmek için yeniden okur - tahminlerin anlamaya etkisinin kontrolü, yeniden okuma, içeriği kullanma, açıklığa kavuşturmak için daha fazla okuma gibi stratejiler kullanarak kendini düzeltir - başlıklar, kalın ve italik yazılacaklar, boşluklar, noktalama işaretleri aracılığı ile fikirlerin sunumunu tanır - Bir metinde aktarılan niyet, tutum, duygular, dil seçimi ve kullanımı gibi özellikleri tanıyarak anlar - genel bir izlenim elde etmek ve ana fikir edinmek için metni gözden geçirir <p>Bilgi ve fikirleri bulma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - başlıklara ve tekrarlanan kelimelere bakma gibi stratejiler kullanarak belirli bilgileri bulmak için metni tarar - ana fikirleri veya ana fikirleri destekleyen detayları tanımlar 	<p>İngilizce temel yazma biçimlerini kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bitişik el yazısını kullanır - paragrafları, büyük harfleri ve genel noktalama işaretlerini kullanır <p>Bilgi, fikir ve duyguları açık ve tutarlı olarak ifade etme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beyin fırtınası, sorgulama ve görüşme gibi stratejiler kullanarak bilgi ve fikirleri bir araya getirir ve paylaşır - bilgiyi planlar, organize eder, kendi duygu ve düşüncelerini ifade eder. Bu esnada: <ul style="list-style-type: none"> - bir yazı görevi için amaç ve hedefleri belirler - içerik sırasına karar verir - uygun bağlama ifadelerini kullanır(ör: also, because, however) - ana fikirleri geliştiren paragraflar yazar - ana ve destekleyici fikirler sunar, uygun yerde detaylandırır - az sayıda dil kalıplarını kullanır(farklı fiil formları ve yapısal kalıplara gibi) - çeşitli metin türlerini yazarken uygun formatları, dil özelliklerini ve yapılarını kullanır(ör: prosedür, dergi, e-mail) - yer, kişiler, olaylar, problemler ve çözümleri içeren hikâye yapısını/haritasını kullanır - yazılı metinleri öğretmen ve akran desteğiyle tasarlar, gözden geçirir ve düzenler; <ul style="list-style-type: none"> - fikirleri birleştirme, sırasını yeniden düzenleme alakasızları silme, kelime ve cümleleri uygun olanı ile değiştirme, ayrıntı ekleme gibi bir dizi tekniği kullanır - taslağı yeniden okur ve noktalama, imla, dilbilgisi ve kelime hatalarını düzeltir - mevcut kaynak ve referansları kullanır(ör: sözlük, örneklemeler) - tablo, grafik ve şekiller gibi uygun görsel destekleri kullanarak yazısını şekillendirir

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Öğrenme Hedefleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) amaç ve hedefler, temel eğitim seviyesinde uygulanan tüm programlar için geçerli olan “Genel Amaçlar” ile “Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları” olmak üzere iki başlık altında toplandı görülmektedir.

Temel eğitim düzeyindeki öğretim programlarının genel amaçları:

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek,

2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak,

3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak,

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak

şeklinde ifade edilmiştir (TDÖP, 2018, s. 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak hazırlandığı belirtilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları:

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

- *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,*
- *okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
- *okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
- *duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,*
- *bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
- *basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
- *okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*
- *millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,*
- *Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması*

olarak ifade edilmiştir (s.8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme hedefleri dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya başlıkları altında kazanımlar olarak ifade edilmiştir. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik geliştiren Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) temel eğitim kapsamında bulunan 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik okuma ve yazma alanlarındaki öğrenme hedefleri Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37 ve Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 35

1. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri

OKUMA

Okumaya Hazırlık

T.1.3.1. Okuma materyalindeki temel bölümleri tanıır.

Kitabın ön kapak, arka kapak ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilir.

T.1.3.2. Harfi tanıır ve seslendirir.

(Devam ediyor)

-
- T.1.3.3. Hece ve kelimeleri okur.
T.1.3.4. Basit ve kısa cümleleri okur.
T.1.3.5. Kısa metinleri okur.

Akıcı Okuma

- T.1.3.6. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
T.1.3.7. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
T.1.3.8. Şiir okur.
(Kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okumaları sağlanır.)
T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
(Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.)
T.1.3.10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
(Her türlü basılı içerik, katalog, tabela, reklam panoları, kitap kapakları gibi çeşitli yüzeylerdeki farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okumaları sağlanır.)
T.1.3.11. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.
T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular.
(Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.)

Anlama

- T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
T.1.3.14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar.
T.1.3.16. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
T.1.3.17. Metnin konusunu belirler.
T.1.3.18. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
T.1.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

YAZMA

- T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.
(Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır.)
T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar.
T.1.4.3. Hece ve kelimeler yazar.
T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar.
T.1.4.5. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
T.1.4.8. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
a) Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.
b) Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
T.1.4.10. Yazdıklarını gözden geçirir.
(Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.)
T.1.4.11. Yazdıklarını paylaşır.
(Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.)
T.1.4.12. Yazma çalışmaları yapar.
a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.
b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.
T.1.4.13. Yazma stratejilerini uygular.
-

Tablo 36

2. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri

OKUMA

Akıcı Okuma

- T.2.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır.
(Okuma materyallerindeki içindekiler ve sözlük bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.)
- T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.2.3.4. Şiir okur.
(Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okuma ve ezberleme ezber çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.)
- T.2.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular.
(Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.)

Söz Varlığı

- T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.
a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.
b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
- T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.
- T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

Anlama

- T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
(Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.)
- T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.2.3.16. Metin türlerini tanıır.
(Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.)
- T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
(Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.)
- T.2.3.18. Yazılı yönergeleri kavrar.
(Görsellerle desteklenerek kısa ve basit yemek tarifleri ile çocuk oyunları yönergelerinden faydalanılır.)
- T.2.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
(Geri dönüşüm işaretleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik semboller üzerinde durulur.)

YAZMA

- T.2.4.1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- T.2.4.2. Şiir yazar.
- T.2.4.3. Kısa metinler yazar.
a) Kartpostal ve/veya tebrik kartı yazdırılır.
b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.
c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.
- T.2.4.4. Kısa yönergeler yazar.
(Öğrencilerin basit yemek tarifi ile çocuk oyunu yönergeleri yazmaları sağlanır.)
- T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
- T.2.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.
(Kimlik bilgilerini (adı, soyadı, doğum yeri, doğum tarihi vb.) içeren formları doldurmaları sağlanır.)
-

-
- T.2.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
- a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.
- b) Nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
- T.2.4.9. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler.
- (Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.)
- T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.
- (Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.)
- T.2.4.12. Yazma çalışmalarını yapar.
- a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.
- b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.
- T.2.4.13. Soru ekini kuralına uygun yazar.
- T.2.4.14. Yazma stratejilerini uygular.
- (Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.)
-

Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.26

Tablo 37.

3. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri

OKUMA

Akıcı Okuma

- T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır.
- (Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir.)
- T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.3.3.4. Şiir okur.
- (Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları –zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.)
- T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular.
- (Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.)

Söz Varlığı

- T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- a) Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanır.
- b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
- T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

Anlama

- T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
-

-
- T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
(Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.)
- T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
(Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.)
- T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
- T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.
(Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.)
- 3.3.21. Metinleri oluşturan öğeleri tanır.
a) Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir.
b) Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.
- T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.
(Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.)
- T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.
- T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır.
b) Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.
- T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
(Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.)
- T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
(Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.)
- T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar.
(Harita, ilan, afiş, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.)
- T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

YAZMA

- T.3.4.1. Şiir yazar.
- T.3.4.2. Kısa metinler yazar.
a) Mektup ve/veya anı yazdırılır.
b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.
c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.
- T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar.
a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır.
c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.
- T.3.4.4. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.3.4.5. Kısa yönergeler yazar.
(Öğrencilerin basit bir etkinlik ve çocuk oyunu yönergesi yazmaları sağlanır.)
- T.3.4.6. Formları yönergelerine uygun doldurur.
- T.3.4.7. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
a) Nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
b) Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur.
- T.3.4.8. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.3.4.9. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
- T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.
- T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler.
(Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.)
-

-
- T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
(Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.)
- T.3.4.13. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.
(Öğrencilerin yazılarında harfleri asli ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır)
- T.3.4.14. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.
(Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır.)
- T.3.4.15. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.
(Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.)
- T.3.4.16. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- T.3.4.17. Yazma stratejilerini uygular.
-

Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.30

Tablo 38

4. Sınıf Okuma ve Yazma Becerilerine İlişkin Öğrenme Hedefleri

OKUMA

Akıcı Okuma

- T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
- T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- T.4.3.3. Şiir okur.
(Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları –zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.)
- T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.
(Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.)
- T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
- T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.
(Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.)

Söz Varlığı

- TT.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.
- T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.
- T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.
b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

Anlama

- T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
- T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.
(Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.)
- T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.
- T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.
- T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.
- T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.
- T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
(Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.)
-

-
- T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.
- T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
(Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.)
- T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.
(Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır.)
- T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.
(Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.)
- T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.
(Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.)
- T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.
- T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
(Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.)
- T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
a) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.
b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.
c) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.
- T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.
(Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.)
- T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.
- T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
(Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.)
- T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.
(Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir.)
- 4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.
(Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitle hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.)
- T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.
- T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
(Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.)
- T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
(Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır.)
- T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

YAZMA

- T.4.4.1. Şiir yazar.
- T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.
(Öğrencilerin bir aletin kullanılma aşamalarını anlatan broşür hazırlamaları, bir oyunun aşamalarını anlatan kitapçık hazırlamaları ya da yol tarifi yazmaları sağlanır.)
- T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar.
a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır.
b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.
- T.4.4.4. Bilgilendirici metin yazar.
a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.
b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.
- T.4.4.5. Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.
- T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
- T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
- T.4.4.8. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.
- T.4.4.10. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
-

-
- a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.
- b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.
- T.4.4.11. Yazdıklarını düzenler.
- a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.
- b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
- T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.
- a) Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir. Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.
- b) Öğrenciler kompozisyon ve şiir yarışmalarına katılmaları için teşvik edilmelidir.
- T.4.4.13. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.
- T.4.4.15. İmza atar.
- (İmzanın anlamı ve ismin baş harfi ile soy ismin bütünü sembolize etmesi gerektiği vurgulanır. Öğrencilere imzalarını belirlemeleri için kılavuzluk yapılır.)
- T.4.4.16. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.
- T.4.4.17. Sayıları doğru yazar.
- (Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimededen oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur.)
- T.4.4.18. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.
- (“de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.)
- T.4.4.19. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.
- T.4.4.20. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.
- (Öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları teşvik edilir.)
- T.4.4.21. Yazma stratejilerini uygular.
- T.4.4.22. Pekıştirmeli sözcükleri doğru yazar.
-

Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.30

Hong Kong ve Türkiye Dil Eğitim Programlarının Öğrenme Hedeflerinin Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarının öğrenme hedefleri incelendiğinde, İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) sahip olduğu görev temelli anlayış gereğince öğrenme hedefleri de görevler olarak belirlenmiştir. Belirlenen görevlerle okullara ve öğretmenlere genel bir çerçeve çizilmiş olup görevlerin detaylandırılarak organize edilmesi okul programının geliştirilmesine bırakılmıştır. Programda verilen görevler incelendiğinde okuma görevlerinin ağırlıklı olarak anlam kurma, anlamayı derinleştirme, ön bilgilerle yeni bilgileri bağdaştırmayı içerdiği görülmektedir. Yazma becerisine yönelik görevler ise üretmeyi teşvik etmekle birlikte, fikirleri analiz etme, düzenleme, problem çözme, çıkarım yapma ve

değerlendirme gibi becerilere yönelik olarak ifade edildiği ve okullara bu yönde görevleri derinleştirebilecekleri ifade edilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise, *“programın temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlediği”* ifade edilmiştir (s.8). Ancak programın okuma ve yazma becerilerine yönelik öğrenme hedefleri yenilenmiş Bloom taksonomisi temel alınarak incelendiğinde; hedeflerin çoğunlukla hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına yönelik olduğu gözlenmektedir (ör: T.1.3.3. “Hece ve kelimeleri okur.”, T.2.3.19. “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.”, T.1.4.3. “Hece ve kelimeler yazar.”). Öğrenme hedeflerinin programda belirtildiği gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik olmadığı, mevcut hedefler arasında sınırlı sayıda kazanımın üst bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği gözlenmektedir. Programın okuma ve yazma öğrenme hedeflerinin öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya, değerlendirme yapmaya ve üretmeye yönelik teşvik etme çabalarının yetersiz kaldığı görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) dil bilgisi öğelerinin (isimler, zamirler, belirleyici ifadeler, sıfatlar, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar, noktalama ve imla, cümle yapıları ve kalıpları) öğretimine yönelik öğrenme görevlerine sınıf seviyelerine göre detaylı bir biçimde uygulama örnekleriyle birlikte “dil bilgisi öğeleri ve yapıları” başlığı altında yer verildiği görülmektedir. Öğrenme hedeflerinin açıklıkla ve uygulama örnekleriyle açıklanmış olmasının da programın okullara ve öğretmenlere kılavuzluk etme görevini yerine getirmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) dil bilgisi öğelerinin öğretimine yönelik hedeflerin programda ayrı bir bölüm olarak ele alınmadığı “kazanımlar” başlığı altında öğrenme hedefleriyle birlikte verildiği görülmektedir. Programda verilen dil bilgisine yönelik öğrenme hedefleri incelendiğinde; hedeflerin ağırlıklı olarak noktalama ve imla kurallarına yönelik olduğu gözlenmektedir (ör: T.2.3.2. “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.”, T.1.4.8. “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.”). Noktalama ve imla işaretlerinin yanı sıra soru ekinin yazımı, eş anlamlı, zıt anlamlı ve eş sesli kelimelerin öğretimine yönelik hedeflerin olduğu da gözlenmektedir (T.3.3.8. “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”). Ancak program dil becerilerinin edinilirken ihtiyaç duyulan isim, sıfat, edat, zarf, fiil

vb. dil bilgisi ögelerine programın 1-4. sınıflar kazanımlarında yer verilemediği görülmektedir.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının İçerik Boyutu

Araştırmanın “Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik içerik açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde ifade edilen yedinci alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için okuma ve yazma becerilerine yönelik ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı İçerik Boyutu

İngilizce Dil Eğitim Programının (2004), İngiliz dil ve edebiyatını öğrenme ve öğretim süreçlerinin yanı sıra *“kişilerarası, bilgi ve deneyim bağlamlarında öğrenme amaç ve hedefleri olarak ifade edilen konu alanı bilgi ve becerilerini, genel becerileri, pozitif değer ve tutumları içerdği”* ifade edilmektedir (s.12).

İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004), çizilen çerçevede öğrencilerin çeşitli eğitim aşamalarında edinmesi gereken bilgi ve değerleri içerdği ifade edilmektedir. Çeşitli ihtiyaçların karşılanması için alternatif program şekillerinin geliştirilmesi hususunda öğretmenlere ve okullara esneklik tanınmıştır. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nın (2004) içerik boyutunda “İngilizce Dil Eğitim Programı’nın Dil Formları ve İletişim Fonksiyonları (metin türleri, kelime dağarcığı, dil bilgisi ögeleri ve dil bilgisi yapıları)”, “Dil Becerileri ve Dil Geliştirme Stratejileri”, “Tutum ve Değerler”, “Genel Beceriler”, “Okul Temelli İngilizce Programı”, “Genel İngilizce Programı”, “Okuma Atölyeleri”, “Müdahale Programı”, Zenginleştirme Programı”, “Dört Temel Görev” ve “Yaşam Boyu Öğrenme” gibi konulara yer verilmiştir.

İngilizce Dil Eğitim Programı’nın dil formları ve iletişim fonksiyonları.

İngilizce Dil Eğitim Programı’na (2004) göre, öğrenme hedeflerinde belirlenen çeşitli amaçlar doğrultusunda İngilizceyi sürekli olarak geliştirebilmek için:

Öğrencilerin dil sisteminin farklı yönlerine hâkim olmaları ve bu bilgileri görevlerin tamamlanmasında kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler için sadece kuralları bilmek ve formlara odaklanmak yeterli değildir. Ayrıca, bu bilgileri gerçek hayatta veya canlandırılmış durumlarda amaca yönelik iletişime nasıl

uygulayacaklarını da öğrenmelidirler. Dil öğelerinin anlamlı kullanımı, en az dil formları kadar vurgulanmalıdır. Dil formları; metin türlerini, kelime dağarcığını ve dilbilgisi öğelerini ve yapılarını içermektedir (s.15) .

Metin türleri. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) farklı metin türleri yer almaktadır. Programda, farklı metin türlerin öğretiminin, *“öğrencilerin etkili birer okuyucu olmaları ve yetkin bir dil kullanabilmeleri üzerinde önemli olduğu”* vurgulanmaktadır. Metin türleri tablo halinde kategorize edilerek programda sunulmuştur. Sunulan bu kategorilerin sıralaması temel olarak öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve bilişsel gelişimlerine dayandığı ifade edilmiş fakat metin türlerinin öğretilmesinde izlenecek bir kural dizisi olmadığı vurgulanarak esneklik getirilmiştir. Programda sunulan metinlerin zorluk derecesinin metin türlerine ve öğrenme seviyesine göre arttığı da ifade edilmiştir. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan metin türleri Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan Metin Türleri

Metin Türlerinin Kategorileri	1-3. Sınıflar İçin Örnekler	4-6. Sınıflar İçin Örnekler
Öyküleyici (anlatı) Metinler	<ul style="list-style-type: none">• Karikatürler ve çizgi romanlar• Günlükler• Fablar ve peri masalları• Kişisel anlatımlar• Şiirler• Kafiyeli kısa şiirler• Şarkılar• Hikâyeler	<ul style="list-style-type: none">• Hesaplamalar• Otobiyografiler• Biyografiler• Şakalar ve bilmeceler• Dergiler• Efsaneler(mitler)• Oyunlar• Tekerlemeler
Bilgi Metinleri	<ul style="list-style-type: none">• Grafikler• Kuponlar• Sergiler• Etiketler• Broşürler• Listeler• Menüler• Bildirimler• Kişisel açıklamalar• Resim sözlükleri• Ürün Bilgisi• Kurallar• İşaretler• Masalar• Zaman tabloları	<ul style="list-style-type: none">• Duyurular• Kataloglar• Çocuk ansiklopedileri• Sözlükler• Dizinler• Bilgilendirme raporları• Haritalar ve efsaneler• Haber raporları• Broşürler• Anketler• Hava raporları

İletişim Alışveriş Metinleri	<ul style="list-style-type: none">• Kartlar• Konuşmalar• Notlar ve mesajlar• Kişisel mektuplar• Kartpostallar	<ul style="list-style-type: none">• E-postalar• Resmi mektuplar• telefon konuşmaları
Yöntemsel (usul) Metinler	<ul style="list-style-type: none">• Yönergeler• Açıklamalar	<ul style="list-style-type: none">• Prosedürler• Tarifler
Açıklayıcı Metinler	<ul style="list-style-type: none">• Altyazılar• Resimler(örnekler)	<ul style="list-style-type: none">• Nasıl ve neden açıklamaları
İkna Edici (inandırıcı) Metinler	<ul style="list-style-type: none">• Reklamlar• Afişler	<ul style="list-style-type: none">• Broşürler• Tartışmalar• Sergiler

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.17

Kelime dağarcığı. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan görevlerin “*öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun özgün kelime bağlamları sunduğu*” ifade edilmektedir. “*Öğrencilerin her sınıf seviyesindeki karşılaştıkları, edindikleri ve kullandıkları kelimeler, öğrenme ortamında yaşadıkları dil desteği miktarına ve görevlerine göre değiştiği için her bir sınıf için kelime hazinesi listesi hazırlanması gerektiği*” belirtilmektedir. Programda öğretmenlerin, öğrencilerin görevlerin anlamlı bir şekilde tamamlanması için ihtiyaç duyacakları kelime bilgisini tahmin ederek hazırlık yapmaları, öğrencilerin geniş bir kelime dağarcığı elde etmelerine yardımcı olmak için çeşitli metin türlerinin yazılı ve sözlü metinleri kullanılmalrı önerilmektedir. Öğretmenlerin kelime seçiminde dikkat etmesi gereken noktalar:

- *Sınıftaki etkinlikleri, komutlar, yönergeler ve etkinlikler için gerek duyulan,*
- *Aile, okul ve günlük hayattan insanları, olayları ve durumları tanımlamak için gerek duyulan*
- *Öğrenmede motivasyonu ve keyfi sağlamak için gerekli olan kişisel deneyimleri ve yaratıcı fikirleri ifade etmek için gerek duyulan kelimeleri seçer. Daha sonra:*
- *Genel konularla ilgili görüşleri anlamak ve ifade etmek için gerek duyulan,*
- *Zevk ve kişisel zenginleşme için farklı türdeki metinleri anlamak, yorumlamak için gerek duyulan,*

- *İletişimsel amaçlar, zevk ve kendini gerçekleştirme için geniş bir yelpazede fikir ve deneyimlerini ifade etmede gerek duyulan sözcükleri seçilmesi olarak ifade edilmiştir (s.18).*

İletişimsel İşlevler. Programda (2004) iletişimsel fonksiyonlar, “öğrencilerin İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma yoluyla neler yapabildiklerini ortaya koyan unsurlar” olarak tanımlanmaktadır. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) yer alan iletişimsel işlevler Tablo 40 ve Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 40

İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan İletişimsel İşlevler 1

1, 2 ve 3. Sınıflar için İletişimsel İşlevler

- Bir kişinin adını vb. gibi basit soruları sorma
 - İnsanların neler yaptığını sorma ve anlatma
 - Zaman, gün ve tarihleri sorup söyleme
 - Basit şeyler yapmak için izin isteme
 - Vedalaşma
 - Hava durumunu tarif etme
 - İnsanların düzenli olarak ne yaptığını ve ne zaman ve nasıl yaptıklarını açıklama
 - Sözlü ve yazılı yasakları ifade etme ve cevap verme
 - Teşekkür etme
 - Temel ihtiyaç ve istekleri ifade etme
 - İyi dilekler dile getirme
 - Anlamağı şeyleri ifade etme
 - Hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını ifade etme
 - İsim, yaş, aile üyeleri, meslekler, kişisel özellikler, alışkanlıklar ve yetenekler açısından kendini ve başkalarını basit bir şekilde tanımlama
 - Basit kurallar ve talimatlar verme ve yanıtlama
 - İnsanları selamlama ve selamlaşmaya cevap verme
 - Sıkça görülen hayvan ve bitkileri tanımlama
 - Sıkça rastlanılan nesnelere ve boyutlarını, şekillerini ve renklerini tanımlama
 - Hong Kong’daki yaygın işaretlerin tanımlama
 - Hong Kong’daki bazı yerlerin isimlerini ifade etme
 - Kendini tanıtmaya
 - Özür dileme ve cevap verme
 - Basit istekleri dile getirme
 - Bilgi edinme ve izah etme
 - Fikirlerini belirtme ve duygularını açıklama
 - Mekânlar hakkında konuşma
 - Geçmiş olaylar hakkında konuşma
 - Kişisel eşyalar hakkında konuşma
 - Fiyatlar ve miktarlar hakkında konuşma
-

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.19

Tablo 40’da belirtilen İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) 1, 2 ve 3. sınıflar için yer alan iletişimsel işlevler derinleştirilerek 4, 5 ve 6. sınıflar için ifade edilmiştir. 4, 5 ve 6. sınıflar için belirlenen iletişimsel işlevler Tablo 41’de verilmiştir:

Tablo 41

İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan İletişimsel İşlevler 2

4, 5 ve 6. Sınıflar için Ek İletişimsel İşlevler

- İnsanların düzenli olarak ne yaptığını, ne zaman ve nasıl yaptıklarını sorma ve açıklama
- Açıklama yapma ve isteme
- Basit süreçleri, durumları ve koşulları açıklama
- İnsanların eylemlerini gerçekleştirme tarzını, sıklığını ve bu eylemlerin amaçlarını ve sonuçlarını açıklama
- Bir konu hakkında başkalarının dikkatini çekme ve bunu kısaca açıklama (Tablo 41 devam ediyor)
- İlgisi ve sempatisi açıklama
- Tercihler, fikirler ve planları açıklama
- Geçmiş olayları ve geçmişte insanların neler yaptığını basit bir şekilde anlatma

4, 5 ve 6. Sınıflar için Ek İletişimsel İşlevler

- Bazı şehir ve ülkelerin isimlerini belirleme
 - Bahaneler üretme ve bahanelere karşılık verme
 - Tahminler yapma ve gelecekteki eylemlerden bahsetme
 - Çeşitli türlerde basit karşılaştırmalar yapma
 - Koşullara bağlı basit açıklamalar yapma
 - Basit önerilerde bulunma
 - Herhangi bir hizmeti sunma
 - Telefon görüşmelerini başlatma, sürdürme ve kapatma
 - Ayarlamalar yapma ve uyarılar verme
 - Gelecekteki olaylar, eylemler ve süreçler hakkında konuşma
-

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.20

Dilbilgisi öğeleri ve yapıları. İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) “*öğrencilerin çeşitli iletişim işlevleri için bir dizi dilbilgisi ögesi ve yapısı kullanması gerektiği*” ifade edilmiştir.

Programda tablolar halinde dilbilgisi öğeleri ve yapıları, aralarındaki ilişkiyi göstermek için iletişimsel işlevlerle birleştirilerek sunulmuştur. İletişimsel fonksiyonlar; isimler, zamirler, belirteçler (iyelik sıfatları), sıfatlar, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar, büyük harfler ve noktalama işaretleri, kişilerarası iletişimde formül ifadeleri, yapısal kalıplar ve cümle türleri olmak üzere 12 başlık altında sınıf seviyelerine göre örneklerle birlikte toplam 24 tabloda ifade edilmiştir. Bahsedilen tablolara örnek olarak dil bilgisi öğelerinden “isimlerin” ele alınışı Tablo 42 ve Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 42

Dil Bilgisi Öğeleri ve Yapıları – İsimler (1,2 ve 3. Sınıflar)

Açıklamalar	Örnekler
<p>İsim veya isim cümleleri kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • insanları, hayvanları, olayları ve nesnelere tanımlama • zamanı, günleri ve tarihleri belirtme • sahipliği gösterme 	<p>O bir öğretmen. Köpekleri severim. Bugün benim doğum günüm. Bu güzel bir çanta. Şu anda on buçuk. Bugün Pazartesi. Bugün 2 Temmuz. Bu Peter'in oyuncak arabası.</p>
Açıklamalar	Örnekler
<p>Sayılabilen tekil isimleri kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bir kişi, hayvan, olay ve nesneden bahsetme 	Ben bir bisiklete sahibim.
<p>Çoğul sayılabilen isimleri kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • birden fazla kişiden bahsetme 	Jo'nun iki erkek kardeşi var. Megan'ın dört balonu var.
<p>Çoğul isimleri kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • insanların giydiği bazı kıyafetler ve diğer şeylerden bahsetme 	Benim şortlarım nerede? Maria renkli kalemler kullanır.
<p>Sayılamayan isimleri kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sayılamayan nesnelere bahsetme • Sayılarla kullanılmayan genel şeylerden bahsetme 	Kahvaltıda süt var. Bu iyi bir iş.
<p>Uygun isimleri kullanma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • insanlardan ve mekânlardan bahsetme 	Ann bir taksi şoförü. Bay Wu Kowloon'da yaşıyor.

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.22

Tablo 43

Dil Bilgisi Öğeleri ve Yapıları – İsimler (4, 5 ve 6. Sınıflar)

Açıklamalar	Örnekler
İsim veya isim cümleleri kullanma • koşulları tanımlama • miktar veya birim ifadeleri kullanma	Bir parça kâğıda ihtiyacım var. Dün bir çift pantolon aldım.
“-ing” isimlerini veya isim cümlelerini kullanma • etkinliklerden bahsetme	Şarkı söylemekten hoşlanırım. Kardeşim pul toplamaktan hoşlanıyor.
Çoğul isimleri kullanma • İnsanların kullandığı bazı araçlar ve gereçlerden bahsetme	İpi kesmek için makas kullanabilirsiniz. Kulaklıklarınızı takınız.
Topluluk isimleri kullanma • bir grup insandan bahsetme İsimlerin iyelik halini kullanma • zaman içinde bir noktayı ifade etme	Sınıfımız çok akıllı. Mağaza sahibi polisi aradı. Projeyi bir hafta içinde teslim etmeliyim.
Uygun isimleri kullanma • şehirler ve ülkelerden bahsetme • festivallerden bahsetme • organizasyonlar ve olaylardan bahsetme	Ancası Londra'da yaşıyor. Geçen yıl Japonya'yı ziyaret etti. Paskalya geliyor. Bir sonraki ülke hangi ülkede olacak?

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.23

Dil becerileri ve dil geliştirme stratejileri. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere 4 temel beceriden oluşmaktadır. Programda bu dört temel dil becerisine yönelik öğrenme hedeflerine yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında incelenen okuma ve yazma becerileri hedeflerine ise programın öğrenme hedeflerinin incelendiği “Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda Öğrenme Hedefleri” başlığı altında yer verilmiştir.

Programda yer alan dil gelişimi stratejileri dil becerilerinin yanı sıra, “*kendi öğrenmelerini planlamak, yönetmek ve değerlendirmek için çalışma becerileri ve çalışma yollarını*” içermektedir. Programda dil geliştirme stratejilerinin, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için motive, bağımsız ve sorumlu olmalarını sağlaması yönünden önemine dikkat çekilmiştir (s.59). Sınıf seviyelerine göre dil geliştirme stratejilerine Tablo 44 ve Tablo 45’te yer verilmiştir.

Tablo 44

Dil Geliştirme Stratejileri – 1,2 ve 3. Sınıflar İçin

Düşünme becerilerini geliştirme:

- Pozitif ve negatif değerler arasında ayırım yapma
- Verilen bir durumda basit problemleri tanıma ve çözme
- Yeni fikirler ya da düşünme biçimleri için bir nesne, bir resim ya da başka bir görseli bir sığrama tahtası aracı gibi kullanarak yeni fikirler ve anlamlar oluşturma

Referans becerileri geliştirme:

- Gerekli bilgileri bulmak için verilen materyalleri kullanma
- Fiyat listeleri ve menüler gibi materyallerde basit bilgileri bulun
- Bir kelime bankasındaki kelime kartlarını bulmak gibi, yazım veya anlamları kontrol etmek için organize edilmiş bilgileri kullanma
- Materyalleri sınıflandırma ve öğretmen desteği ile farklı konuların/ temaların dosyalarına koyma

Kütüphane becerilerini geliştirme:

- Kitabın ne zaman geri döndürüleceği ve kitaba yazılmadığı veya çizilemeyeceği gibi bazı basit sınıf kütüphanesi kurallarına dikkat etme
- Basit kodlama sistemine göre sınıf kütüphanesinden ilgi duyulan kitapları bulma, ör. farklı konular için farklı renkler veya etiketler

Bilgi becerilerini geliştirme:

- Görsel ipuçları yardımıyla metinlerden bilgi ve fikir edinme
- Kelimeleri alfabetik sıraya göre düzenleme ve bunları yazı yazarken yazım kaynağı olarak referans alma

Kendi öğrenimini planlama, yönetme ve değerlendirme:

- Kendi çalışmasına odaklanma
- İngilizce öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla konuşmaya çalışmak gibi sınıfta İngilizce öğrenmek ve kullanmak için fırsatlardan yararlanma
- Zaman içerisinde kendi yazım örneklerini gözden geçirerek ve kendi gelişiminin farkında olma

Kendi kendini motive etme ve olumlu tutum geliştirme:

- Hata yapma veya zorluklarla karşılaşma ihtimali olsa da, İngilizce sınıfındaki görevlere aktif olarak katılma
- Öğretmene İngilizcenin genel ve özel görevleri hakkında hissettiklerini söyleme

Başkalarıyla birlikte çalışma:

- Başkalarının kelimelerin anlamları ve anlamları hakkında yardım isteme
-

Tablo 45

Dil Geliştirme Stratejileri – 4, 5 ve 6. sınıflar için

Düşünme becerilerini geliştirme:

- Basit problemleri ve çözümlerini hatırlama
- Benzerlikler ve farklılıklar bulmak için fikirleri karşılaştırma ve aykırılıklarını belirleme
- Bilinen konular hakkında bilgi edinme, düzenleme ve sınıflandırma
- Verilen bilgilerden çıkarım yapma
- Metinlerde ifade edilen değerleri, tutumları ve inançları tanımlama
- Çalışma için temel olarak basit ve geçerli kurallar geliştirme
- Yeni bilgi veya kanıt ışığında fikirleri gözden geçirme ve düzenleme
- Yeni fikirler ya da düşünme biçimleri için bir fikir ya da açıklamayı sıçrama tahtası gibi kullanarak yeni fikirler ve anlamlar üretme

Referans becerileri geliştirme:

- Anlam veya yazım denetimi yapmak için bir İngilizce sözlük kullanma
- Farklı konuların veya temaların materyallerini kolay erişim için kategorize etme
- Gerekli bilgileri bulmak için çocuk ansiklopedilerini kullanma
- Yerleri, hizmetleri ve adresleri bulma gibi amaçlar için dizinleri kullanma

Kütüphane becerilerini geliştirme:

- Bir yayının kapak, başlık, içindekiler tablosu ve tanıtım yazısı gibi kısımlarından bilgi edinme
- Belirli okuma materyallerini bulmak için kütüphane sınıflandırma sistemlerini kullanma

Bilgi becerilerini geliştirme:

- Metinleri gözden geçirerek bilgi ve fikirleri bulma
- Altını çizme, yıldız ya da renk kodlaması gibi çeşitli vurgu teknikleriyle materyal okumada önemli bilgilere odaklanma
- Kelimeleri alfabetik sıraya veya bir temaya göre düzenleyip bu düzenlemeleri imla veya anlam kontrolü için bir kaynak olarak kullanma
- Basit notlar çıkarma vb. yöntemlerle konu ile ilgili bilgi ve fikirleri ortaya çıkararak kaydetme
- Notlar gibi materyaller sayesinde aralıklarla gözden geçirme
- Bilgi ve fikirleri, zihinsel olarak, çizim veya yazı olarak anlamlı gruplara sınıflandırmak ve zaman zaman bunlara atıfta bulunmak

Kendi öğrenimini planlama, yönetme ve değerlendirme:

- Çalışmalar ve sınavlar için bir zaman çizelgesi planlama
- Gerekli dil formlarını ve fonksiyonlarını uygulayarak yaklaşan bir göreve hazırlanma
- İngilizce öğrenmede kendi ilerlemesini, kendi çalışmalarının örneklerini gözden geçirme, fikirlerin organizasyonu ve sosyal uygunluğu gibi ölçütlerle farkına varma ve değerlendirme
- İngilizceyi öğrenmek ve kullanmak için ilgi çekici materyalleri seçme, zevk için okumaya yönelik zorluğu artırma, uluslararası bir mektup arkadaşlığı kulübüne katılma, İngilizce televizyon seyretme veya İngilizce radyo programlarını dinleme gibi doğal ve gerçekçi ortamlarda öğrenme ve kullanma fırsatları oluşturma

Kendi kendini motive etme ve olumlu tutum geliştirme:

-
- Bir dil görevini gerçekleştirmeden önce ve gerçekleştirme esnasında bir teşvik olarak kendini olumlu ifadeler kullanarak cesaretlendirme
 - Hata yapma veya zorluklarla karşılaşma ihtimali olsa da, İngilizce öğreniminde risk almak için kendini zorlama
 - Belirli dil görevleriyle ilgili kendi duygularını, tutumlarını ve motivasyonunu, öğretmenle birlikte başkalarıyla tartışma, paylaşma gibi yollarla kendini keşfetme ve ifade etme

Başkalarıyla birlikte çalışma:

- Bilginin açıklığa kavuşturulması ve düzeltilmesi için sorular sorma
 - Başkaları tarafından İngilizce kullanımlarını takdir etme
 - Başkalarıyla işbirliği içinde çalışma ve başkalarının önerilerini bir görevi tamamlamak için olumlu bir şekilde değerlendirme
 - Uygun olduğunda İngilizce öğrenim durumlarında başkalarına yardım etme
-

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.61

Tutum ve değerler. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), dil öğrenme sürecinde özellikle geliştirilmesi gerektiğine inanılan bir takım tutumlar belirlenmiştir. Bu tutumlar sınıf seviyelerine göre Tablo 46 ve Tablo 47'te sunulmuştur.

Tablo 46

İngilizce Öğrenimde Geliştirilecek Spesifik Tutumlar – 1, 2 ve 3. Sınıflar için

-
- Okuma keyfi
 - İngilizce kullanmada özgüven duyma
 - Dilde bilgi ve becerilerin gelişmesine yol açan faaliyetlere katılma eğilimi
 - İletişim sürecinde dil kullanımına hassasiyet gösterme
 - Dilin güzelliğini takdir etme
-

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.62

Tablo 47

İngilizce Öğrenimde Geliştirilecek Spesifik Tutumlar – 4, 5 ve 6. Sınıflar için

-
- Bağımsız okuma keyfi
 - Uluslararası bir iletişim dili olarak İngilizceyi farkındalığı
 - İngilizce konuşan dünyadaki farklı kültürlerine saygı duyma
-

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.62

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) değerler, “*öğrencilerin davranış ve karar alma temelli ilkeler olarak geliştirmeleri gereken nitelikler*”; pozitif tutumlar ise “*iyi bir görevi yerine getirmek için gerekli kişisel eğilimler*” olarak

tanımlanmaktadır. Tablo 46 ve Tablo 47’de sunulan İngilizce öğreniminde geliştirilecek spesifik tutumların yanı sıra Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) bir takım kişisel ve sosyal değerler uygulama örnekleri ile birlikte tablolar halinde paylaşılmıştır. 1, 2 ve 3. sınıflara yönelik belirlenen sosyal değerler, tutumlar ve uygulama örnekleri Tablo 48’de verilmiştir:

Tablo 48

Kişisel - Sosyal Değerler, Tutumlar ve Uygulama Örnekleri - 1

Tutum ve Değerler		Uygulama Örnekleri – 1, 2 ve 3. Sınıflar	
Temel Değerler: (Kişisel)	Sürdürülebilir Değerler: (Kişisel)	Tutumlar:	Öğrenciler;
- hayat kutsallığı	- benlik saygısı	- iyimser	1. Görevleri kendi başlarına veya gruplar halinde gerçekleştirerek İngilizceyi kullanma konusunda güven geliştirmek
- doğruluk	- öz düşünüm	- katılımcı	2. Dilde bilgi ve becerilerin gelişmesine yol açan faaliyetlere katılma konusundaki isteklilik gösterme ve hata yapma konusunda endişe duymamak
- estetik	- öz disiplin	- eleştirel	
- dürüstlük	- kendini yetiştirme	- yaratıcı	
- insan onuru	- ilkeli ahlak	- minnettar	
- rasyonellik	- kendi kaderini tayin etme	- anlayışlı	3. İletişim sürecinde dil kullanımına duyarlılık geliştirmek
- yaratıcılık	- açıklık	- yardımsever	
- cesaret	- bağımsızlık	- pozitif	
- özgürlük	- girişkenlik	- kendinden emin	4. İngilizce şarkılar, basit tekerlemeler vb. söyleyerek dil güzelliklerini yüceltmek
- duygusallık	- bütünlük	- işbirlikçi	
- bireysellik	- sadelik	- sorumluluk sahibi	5. İyi dileklerini ifade ederek başkalarına karşı ilgi ve önem göstermek
	- duyarlılık	-değişimlere uyabilen	
	-alçakgönüllülük	- açık fikirli	6. Bir göreve aktif katılma, başkalarının haklarına saygı duyarak birlikte çalışmak
	- azim		
Temel Değerler: (Sosyal)	Sürdürülebilir Değerler: (Sosyal)	- saygılı: · kendine · diğerlere · hayata · kalite ve mükemmellik · kanıtlara · adil oyuna · hukuka	7. Öğretmenin genel olarak görevlerde İngilizce öğrenimi ile ilgili duygularını anlatmak suretiyle öz motivasyon geliştirmek
- eşitlik	- çoğulluk		8. Zaman içerisinde yazılarının örneklerini gözden geçirerek kendi öğrenmelerini değerlendirme, doğruluk payı ve fikirlerin organizasyonu gibi alanlarda iyileşmeyi veya yetersizlikleri not etmek
- nezaket	- yasal süreçlere uygun		
-yardımseverlik	- demokrasi		
- sevgi	- serbestlik ve özgürlük		
- özgürlük			

- ortak menfaat	- ortak irade	- farklı yaşam şekillerine inançlara ve görüşlere	9. Olumlu ve olumsuz değerleri ayırt etmek
- karşılıklılık	- vatanseverlik		
- adalet	- tolere etme		
- güven	- eşit fırsatlar sunma	- çevreye	
- Dayanışma	- kültür ve medeniyet mirası	- öğrenme arzusu olan	
- Sürdürülebilirlik	- insan hakları ve sorumlulukları	- çalışkan	
- İnsan türünün iyileştirilmesi	- rasyonellik	- çekirdek ve sürdürülebilir değerlere bağlı	
	- aitlik hissi		
	- dayanışma		

Temel -Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.89

İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), 4, 5 ve 6. sınıflara yönelik belirlenen sosyal değerler, tutumlar ve uygulama örnekleri ise Tablo 49'da verilmiştir:

Tablo 49

Kişisel - Sosyal Değerler, Tutumlar ve Uygulama Örnekleri - 2

Tutum ve Değerler		Uygulama Örnekleri – 4, 5 ve 6. Sınıflar	
Temel Değerler: (Kişisel)	Sürdürülebilir Değerler: (Kişisel)	Tutumlar:	Öğrenciler:
- hayat kutsallığı	- benlik saygısı	- iyimser	1. Kendi başlarına ve gruplar halinde çalışarak İngilizceyi kullanma konusunda güven geliştirmek
- doğruluk	- öz düşünüm	- katılımcı	2. Başkalarının İngilizce kullanımını takdir etmek ve uygun olduğunda başkalarına yardım sunmak
- estetik	- öz disiplin	- eleştirel	3. Başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak ve başkalarının önerilerini olumlu şekilde kullanarak bir görevi tamamlamak
- dürüstlük	- kendini yetiştirme	- yaratıcı	4. Çocuk hikâyelerini ve şiirlerini okuyarak okuma zevkini geliştirmek.
- insan onuru	- ilkeli ahlak	- minnettar	5. Oyun ve koro konuşmalarını gerçekleştirerek dilin güzelliğini yüceltmek
- rasyonellik	- kendi kaderini tayin etme	- anlayışlı	6. Uygun olduğunda başkalarının İngilizce öğrenmelerinde endişe, sempati ve başkalarına yardım sunmaya özen göstermek
- yaratıcılık	- açıklık	-yardımsever	7. Etkinliklere katılarak kendi motivasyonunu geliştirmek, öğretmen
- cesaret	- bağımsızlık	- pozitif	
- özgürlük	- girişkenlik	- kendinden emin	
- duygusallık	- bütünlük	- işbirlikçi	
- bireysellik	- sadelik	- sorumluluk sahibi	
	- duyarlılık		

	-alçakgönüllülük - azim	-değişimlere uyabilen - açık fikirli	dâhil olmak üzere başkalarıyla tartışarak İngilizce öğrenmeye ilişkin kendi duygu ve tutumlarını ortaya çıkarmak ve ifade etmek
Temel Değerler: (Sosyal)	Sürdürülebilir Değerler: (Sosyal)	- saygılı: · kendine · diğerlere · hayata · kalite ve mükemmellik · kanıtlara · adil oyuna · hukuka · farklı yaşam şekillerine inançlara ve görüşlere · çevreye - öğrenme arzusu olan - çalışkan	8. Kendi çalışmalarının örneklerini zaman içinde gözden geçirerek ve doğruluk, fikirlerin örgütlenmesi ve sosyal uygunluk gibi alanlardaki iyileştirme veya yetersizliklere dikkat çekerek İngilizce öğrenmede kendi ilerlemelerini değerlendirmek 9. Eylem için temel olarak basit ve geçerli kurallar geliştirmek 10. Metinlerde ifade edilen değerleri, tutumları ve inançları tanımlamak 11. İngilizcenin uluslararası bir iletişim dili olduğuna dair farkındalık göstermek 12. İngilizce konuşulan dünyanın farklı kültürlerine, diğer yerlerin temalarına (ör. Cadılar Bayramı, Anneler Günü) ilişkin öğrenme etkinliklerine katılarak anlayış ve saygı göstermek 13. Mesleklerin isimlerini ve İngilizcede iş türlerini öğrenerek toplumda farklı türden çalışmaların olduğunu ve onlara değer verdiğini kabul etmek
- eşitlik - nezaket -yardımseverlik - sevgi - özgürlük - ortak menfaat - karşılıklılık - adalet - güven - Dayanışma - Sürdürülebilirlik - İnsan türünün iyileştirilmesi	- çoğulluk - yasal süreçlere uygun - demokrasi - serbestlik ve özgürlük - ortak irade - vatanseverlik - hoş görme - eşit fırsatlar sunma - kültür ve medeniyet mirası - insan hakları ve sorumlulukları - rasyonellik - aitlik hissi - dayanışma	- çekirdek ve sürdürülebilir değerlere bağlı	

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.90

Genel beceriler. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) genel beceriler; "öğrencilerin bilgiyi edinmeleri, inşa etmeleri ve uygulamalarında yardımcı olan temeller" olarak ifade edilmektedir. Programda temel beceriler 9 başlık altında toplanmıştır. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda yer alan becerilerin tamamı uygulama örnekleriyle birlikte detaylı bir biçimde çalışmanın "Ülkelerin Dil Eğitim Programlarında Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler" başlığı altında sunulmuştur. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan genel beceriler Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programında Yer Alan Genel Beceriler

Genel Beceriler	Öğrenilmesi Hedeflenenler
İş Birliği becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Görevler ve takım çalışmalarında etkin bir şekilde çalışma ve işbirlikçi ilişkilerden faydalanma
İletişim becerileri	<ul style="list-style-type: none">• İnsanlarla etkileşim kurma ve fikirlerini etkili bir şekilde ifade etme• Dinleyici kitlesi, amaç ve iletişim bağlamına uygun olarak etkili bir şekilde konuşabilme, dinleme, okuma ve yazma
Yaratıcılık	<ul style="list-style-type: none">• Özgün fikirler üretme ve içeriğe uygun problemleri çözme becerisini geliştirme
Kritik düşünme becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Sunulan verilerden veya ifadelerden anlam çıkarma, argüman üretme, değerlendirme ve kendi kararlarını verme
Bilgi teknolojisi becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Bilgiyi eleştirel ve akıllıca arama, özümseme, analiz etmek, yönetme ve sunma
Aritmetik becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Günlük yaşamda basit temel hesaplamaları yapma, pratik durumlarda temel matematiksel kavramları kullanma, makul tahminler yapma, dil içerisinde yer alan grafikler, grafikler ve sayısal kavramları anlama
Problem çözme becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Bir zorluğu çözmek ve en iyi eylem yolunu belirlemek için düşünme becerilerini kullanma
Öz yönetim becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Benlik saygısı oluşturma ve hedeflere ulaşma
Öğrenme becerileri	<ul style="list-style-type: none">• Hayat boyu öğrenme için iyi öğrenme alışkanlıkları, yetenekler ve tutumlar geliştirme

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı, 2004, s.63

Okul temelli İngilizce dil eğitim programı. İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) kapsam olarak okulların öğrencilere yönelik dengeli ve tutarlı bir program geliştirebilmeleri için esneklikler tanımaktadır. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda okul temelli İngilizce programı geliştirilirken:

Genel İngilizce programı. Genel İngilizce programı, İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) çerçevesindeki dil bilgisinin ve becerilerinin öğrenilmesine ve öğretilmesine odaklanmaktadır. Okul zaman çizelgesinde İngilizce dersleri sırasında uygulanan genel İngilizce programı, derslerin yaklaşık % 60'lık kısmını oluşturmaktadır. Genel İngilizce programında görev temelli bir yaklaşım benimsenmektedir. Modüller, birimler ve görevler aracılığıyla programdaki öğrenim ve öğretimi düzenlenerek öğrencilerin çeşitli amaçlar vasıtasıyla dört dil becerisini geliştirmek üzere pedagojik ve gerçek dünyadaki görevlere katıldığı belirtilmektedir (s.99).

Okuma atölyeleri. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) okuma atölyeleri, *“öğrencilerin dilbilgisi, kelime hazinesi gibi dil bilgisi unsurlarını ortamında görerek edinmelerini ve özellikle okuma becerilerinin gelişimi için gerçekleştirilen çalışmalar”* olarak tanımlanmaktadır.

Okuma atölyeleri ek çalışmalarda, ders dışı öğrenme faaliyetlerinde, müdahale ve zenginleştirme programlarında da kullanılabilen oldukları ve İngilizce ders saatlerinin yaklaşık %40'ını oluşturmaktadırlar. Okuma atölyelerinde, hikâye anlatma, sesli okuma, paylaşımlı okuma, destekli okuma ve bağımsız okuma gibi stratejiler kullanılarak öğrencilerden zamanla (sınıf seviyeleri ilerledikçe) bağımsız okuyucu olabilecek duruma gelmeleri beklenmektedir (s.99).

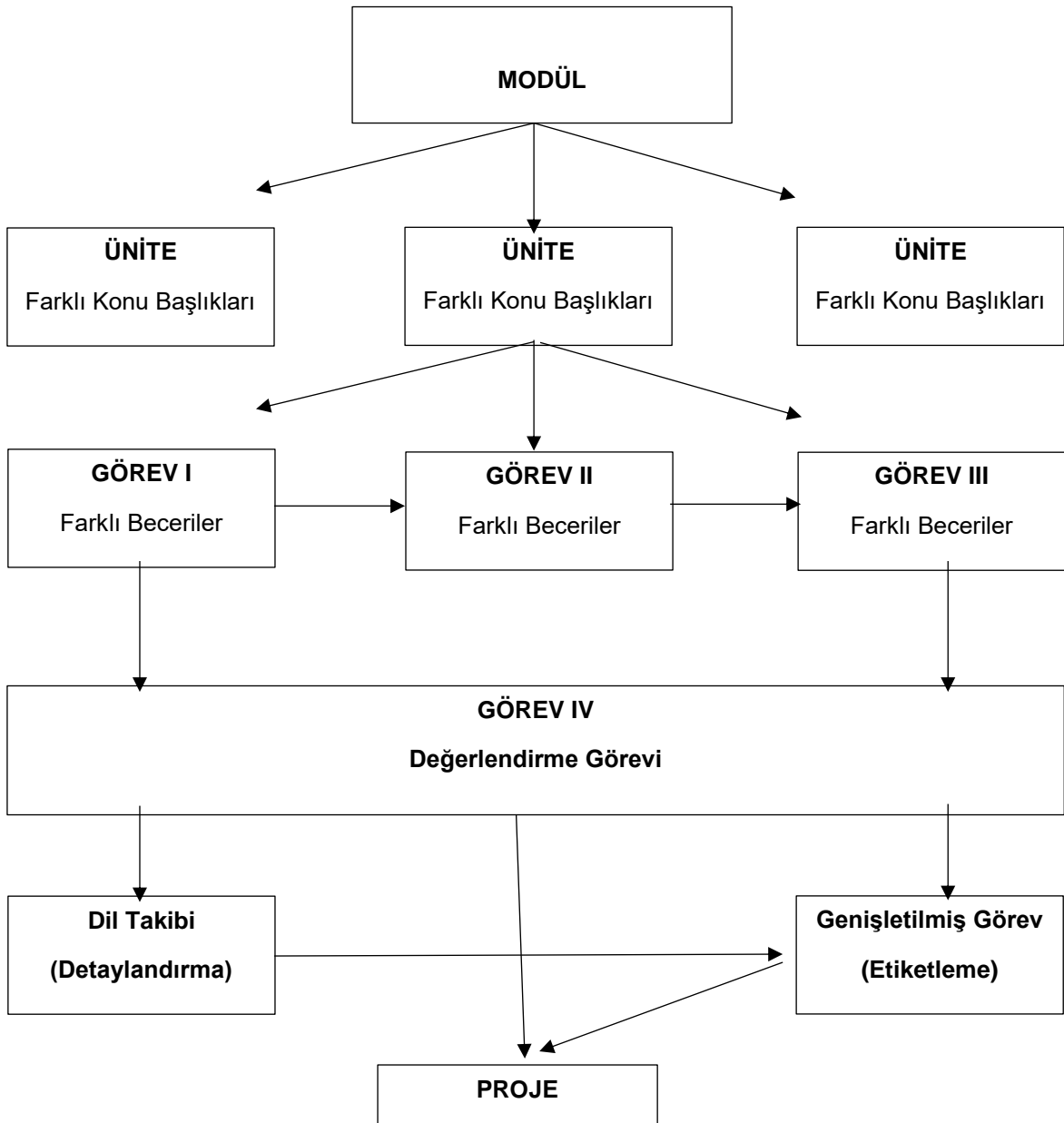
Müdahale programı. İngilizce öğrenmede zorluklar yaşayan öğrencilere zamanında destek sağlayan kısa, odaklı bir programdır. Müdahale programını yürüten öğretmenlere, bazı kısa ve form odaklı dilbilgisi alıştırmalarını içeren ön çalışmalar kullanarak görev temelli yaklaşım önerilmektedir. Bir müdahale programının özellikleri *“ek zaman, ek fırsatlar ve odaklanmış öğrenim”* olarak ifade edilmiştir. Okullar, müdahale programını, temelli bir destek programının bir parçası olarak ya da belirli öğrenim alanlarına odaklanan ek bir program olarak kullanılabileceği, ders zamanlarında öğrenci dersten alınarak veya ders dışı zamanlarda uygulanabileceği ifade edilmiştir (ELECG, 2004: 100).

Zenginleştirme programı. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) zenginleştirme programına dair açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin okul saatleri içinde veya sonrasında, okul binasının içinde veya dışında farklı etkinliklerle genişletmek için tasarlanmış bir programdır. Öğretmenler, yetenekli öğrenenlerin dil öğrenme

deneyimlerini genişletmek veya yoğunlaştırmak için düzenli olarak genel İngilizce programında önceden verilen bilgi ve öğrenme deneyimlerine dayanan zorlu görevler tasarlayarak programın uygulanmasını sağlamaktadırlar. Tasarlanan bu görevlerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini en yararlı şekilde teşvik eden açık uçlu özelliklere sahip olması beklenmektedir. Aynı zamanda bu program, üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için de bir fırsat olarak görülmektedir (s.101).

İngilizce dil eğitim programında modüller, üniteler ve görevler. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) öğretilmesi önerilen belli modüller, bu modüllerin altında yer alan üniteler ve görevler bulunmaktadır. Önerilen modüller, üniteler ve görevler arasındaki ilişkilere, programın ekler kısmında örneklerle yer verilmiştir.



Şekil 10. İngilizce dil eğitim programı içerik organizasyon şeması

İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), okullara ve öğretmenlere önerilen temaların listesi Tablo 51'de verilmiştir.

Tablo 51

İngilizce Dil Eğitim Programında Önerilen Modüller ve Üniteler

1, 2 ve 3. Sınıflar	4, 5 ve 6. Sınıflar
<p>Bakım ve Paylaşım:</p> <ul style="list-style-type: none">• Evcil hayvan bakımı• Ben iyi bir vatandaşım• Bize yardım eden insanlar• Yapabiliriz• İyi günler ve kötü günler	<p>Değişiklikler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Şimdi ve sonra• Hayata saygı• Dilekler ve hayaller• Büyümek• Değişen bir dünya
<p>Eğlence ve Oyunlar:</p> <ul style="list-style-type: none">• Parlak fikirler• Gösteri zamanı• Güvenli oynayın• Oynadığımız spor ve oyunlar	<p>Yiyecek ve İçecek:</p> <ul style="list-style-type: none">• Favori yiyecek ve içecekler• Yemek yapabiliriz• Dışarıda yemek• Sağlıklı beslenme
<p>Ben, Ailem ve Arkadaşlarım:</p> <ul style="list-style-type: none">• Bu benim!• Benim favori şeylerim• Ben ve ailem• Bu benim evim• Ben ve arkadaşlarım	<p>Mutlu Günler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Festivaller• Özel etkinlikler• Eğlence ve boş zaman• Hobiler• Bir çanta dolusu gülüşler
<p>Mekânlar ve Etkinlikler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Okul günleri• Hadi alışverişe gidelim• Okumak için hazır• Tatil zamanı• Eğlenmek için dışarı	<p>İlişkiler:</p> <ul style="list-style-type: none">• Komşularımızı tanıma• Güzel insanlar• Arkadaş edinmek• Bir mesaj göndermek• Doğu ve Batı daha fazla buluşuyor
<p>Etrafımızdaki Dünya:</p> <ul style="list-style-type: none">• Gün doğumu gün batımı• Harika mevsim ve hava durumu• İnanılmaz hayvanlar ve bitkiler	<p>Doğanın Büyüsü:</p> <ul style="list-style-type: none">• Doğanın harikaları• Uzayda• Kayıp dünya

-
- Parkta ne var?
 - Aynı ve farklı

- Büyüleyici okyanuslar
- Dünyamızı önemsemek

Beş Duyumu Kullanma:

- Sesler ve gürültüler
- Tadına bakma, dokunma
- Çevremizdeki renkler
- Şekiller ve sayılar

Hong Kong'u Seviyoruz:

- İnsanların yaptığı meslekler
 - Topluluğum hakkında daha fazla şey bilme
 - Seyahat
 - Özel insanlar, özel şeyler
-

Temel Eğitim İngilizce Dil Eğitim Programı Ek -1

İngilizce dil eğitim programında dört temel görev. Hong Kong'da öğrencilerin bağımsız öğrenme kabiliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, İngilizce Dil Eğitim Programı'na (2004) dâhil olmak üzere, "*Etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojisi, Ahlak ve vatandaşlık eğitimi, Öğrenmek için okuma ve Proje öğrenme*" olmak üzere dört temel görev belirlenmiş olup bu görevlerin okul programlarında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnetilerek yer alması önerilmektedir (s.103).

Öğrenmek için okuma. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) okuma, "*öğrencilerin bilgi aramalarına, düşünme becerilerini geliştirmelerine, bilgiyi zenginleştirmelerine, dil yeterliliklerini geliştirmelerine ve bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olan bir araç*" olarak tanımlanmaktadır.

Okuma İngilizce dersleri için yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile birlikte düzenli işlenen temel bir unsurdur. Öğrenmek için okuma, okumayı öğrendikten sonra gelişen bir süreçtir. Dil öğretmenleri tarafından farklı konu içerikli çeşitli metin türlerini okumaları için öğrenciler teşvik ederek öğrenmek için okuma kültürünün geliştirilmesi hedeflenir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinleri temel alan etkinlikler planlanmaları sayesinde öğrencilerin okumanın değerini anlamaları ve yaşam boyu zevk alarak okuma kültürüne sahip olabilmeleri, öğrenmek için okuma kapsamında varılması hedeflenen nihai nokta olarak belirlenmiştir (s.103-104).

Proje öğrenme. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), proje öğrenme, "*İngilizce dil öğrenimi ve öğretiminde tipik olarak öğrencilerin bütünleştirici dil kullanımıyla ilgilenen, tema temelli araştırmayı içeren bir çalışma*" olarak

tanımlanmaktadır. İngilizce dil eğitim programında proje öğrenmenin faydaları aşağıda belirtilen şekilde ifade edilmiştir (s.104):

- *Dil kullanımı ve dil öğrenimi için etkili bir çerçeve sağlar (Planlama sürecinde, bilgi arama, not tutma, görüşme, veri analizi, tartışma, taslak hazırlama, düzenleme, yeniden düzenleme, sunum ve diğer çalışmalar öğrencilerin dil becerileri ve dil öğrenme stratejileri ile bütünleşik bir şekilde kullanılabilir).*
- *Öğrencilerin bağımsızlık ve sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olur (Projeler, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına yönelik bir konuya bakmalarına, kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine, eylem planlarını planlamalarına ve yansıtmalarına izin verir. Bu türden kişisel katılım da öğrencilerin kendi öğrenmelerinden daha sorumlu olmalarını sağlar).*
- *Yaşam boyu öğrenmeyi ve çok yönlü öğrenmeyi kolaylaştırır (Projeler, öğrencileri okuldan uzaklaştırıp toplumun içine girmeye teşvik ederek, okulda öğrendiklerini çalışma dünyasına ve geniş çaplı dünyaya bağlanmalarına izin verir. Birden çok perspektiften problemleri keşfetmeyi, çeşitli yollarla bilgi vermeyi, planlamayı ve organizasyon yapmayı içeren gerçek hayattaki araştırmalara katılarak, öğrenciler sadece dil bilgisi ve becerileri değil, aynı zamanda genel beceriler, pozitif değerler ve tutumlar geliştirirler).*

Programda, proje öğrenmede öğretmenin kolaylaştırıcı olarak önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Proje çalışmalarının gerçekten öğrenen merkezli olabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle çalışırken esnek ve açık fikirli olmalarının altı çizilmiş ve çalışmanın hazırlık, uygulama, sonuç aşamalarında öğrencilere uygun desteği sağlayabilmelerine bağlanmıştır.

Etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojisi. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), bilgi teknolojisinin etkin kullanımının hem kişisel hem de grup öğrenmelerinde dil öğrenimini kolaylaştırabileceği ifade edilmektedir. İnternetin kullanımı, bilgisayar destekli dil öğrenme yazılımı (Computer Assisted Language Learning-CALL), eğitim CD'leri ve kelime işlemcileri gibi uygulama yazılımları aracılığıyla öğretmenlerin, bilgi edinme ve yapım sürecinde öğrencilerin akranları, kaynakları ve diğerleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlayabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi teknolojisini kullanarak, öğrencilerin duygularını ifade etmesi için çevrimiçi konferanslar düzenlemeleri, etkileşimli ve işbirlikçi çalışmalar düzenlemeleri, farklı duyulara hitap eden etkinlikler tasarımları ile öğrencilerin dil becerilerini ve motivasyonlarını geliştirebilecekleri belirtilmiştir (s.105).

Ahlak ve yurttaşlık eğitimi. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan dört temel görevin merkezinde ahlak ve yurttaşlık eğitimi bulunmaktadır. Ahlak ve vatandaşlık eğitimi ile İngilizce dil eğitiminin içinde ve ötesinde öğrencilere değerlerini ve tutumlarını yansıtmaları için öğrenme fırsatlarının sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Programda kısa vadede öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine yönelik olarak ulusal kimlik, aidiyet, sorumluluk, diğerlerine saygı duyma ve azim olmak üzere beş öncelikli değer belirlenerek bu değerlerin geliştirilmesine yönelik ipuçlarına programda yer verilmiştir. Bu ipuçları:

- *İlgili temalarla (örneğin, farklı kültürlerden insanlara saygının gösterilmesi, topluma ve millete nasıl bir bağlılık gösterilebileceğini gösteren) materyallerin veya etkinliklerin seçilmesi veya geliştirilmesi ve öğrencilere sınıfta ilgili değerleri tartışmaları için fırsatlar sağlanması;*
- *Öğrencilerin bağlılık, sorumluluk ve azim gerektiren işbirlikçi çalışma fırsatları yaratmak için görevlerin (ör. Grup çalışması ve projeler) atanması;*
- *Öğrencilerin başkalarına saygının gösterilmesi ve kendi öğrenimleri için daha fazla sorumluluk almaları için pratik yapma fırsatı sağlamak amacıyla öğrenme sürecine akran eğitimi ve akran değerlendirmesi yapmak ve*
- *Öğrencilerin hikâyelerini paylaştıkları, şiirleri okuyabilecekleri, şarkı söyleyebilecekleri ya da iyi kişisel nitelikler ve erdemleri teşvik eden kısa oyunlar oynadıkları ya da filmlerin ya da çoklu-medya kaynak materyallerini insanların karşılaştıkları zorluklarla nasıl karşı karşıya getirdikleri üzerine görüntüleyip tartıştıkları ortak program etkinliklerini (örneğin montaj sırasında) planlamak olarak ifade edilmiştir (ELECG, 2004, s.106)*

Yaşam boyu öğrenme. Yaşam boyu öğrenme programda: “*Öğrencilerin öğrenmelerini sınıfın ötesine başka öğrenme ortamlarına taşımayı amaçlayan bir strateji*” olarak tanımlanmaktadır (www.edb.gov.tr). Öğrencilerin sadece sınıftaki yaşantılar yoluyla kazanması zor olan görevler için daha zor olan öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmak için çok yönlü öğrenmeye başvurulmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, için okulda ve toplumdaki mevcut kaynakları belirli bir amaç için uygun öğrenme bağlamları (zaman, mekân ve insan kombinasyonları) oluşturmayı ve kullanmayı kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme için İngilizce dil gelişimi özgün ortamlar sağlanarak desteklenmektedir. İngilizce Dil Öğretim

Programı'nda, öykülerin ve sohbetlerin halk kütüphanelerinde veya kitapçılarda dinlenmesi, kukla gösterilerinin, tiyatro topluluklarının gösterilerinin izlenmesi, müze ve sergilerin ziyaret edilmesi İngilizce dil öğrenmelerinde çoklu öğrenme uygulamalarına örnek olarak gösterilmiştir (s.108).

Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerik Boyutu

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında öğrencilerin edinmesi planlanan öğrenme hedefleri, temalara ilişkin açıklamalar, metin türlerine yönelik açıklamalar yer almaktadır. Bunların yanı sıra temel eğitim kapsamında geliştirilen tüm öğretim programlarında ortak olarak yer alan değerler, yetkinlikler, bireysel gelişimin öğretim programları ile ilişkisine yönelik açıklamalara da yer verilmiştir.

Temalara ilişkin açıklamalar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) her sınıf düzeyinde 8 temanın işlenmesinin uygun görüldüğü belirtilmektedir. Öngörülen bu temalar içerisinde üç tane temanın (Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk) her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunluluk olarak belirtilmiştir. Öğrenme ve öğretim sürecinde yer alacak olan diğer 5 temanın seçiminin kitap yazarlarına bırakıldığı ifade edilmiştir (s.16). Öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde kullanılması tavsiye edilen temalar Tablo 52'de sunulmuştur:

Tablo 52

Türkçe Dersi Öğretim Programı Tavsiye Edilen Tema ve Konu Önerileri

Temalar ve Konu Önerileri
Erdemler Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
Millî Kültürümüz Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
Millî Mücadele ve Atatürk 15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, istiklâl marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkaşık hareketi, şehitlik, vatanseverlik vb.
Birey ve Toplum Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal,

hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içirme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.

Okuma Kültürü

Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.

İletişim

Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.

Hak ve Özgürlükler

Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.

Kişisel Gelişim

Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.

Bilim ve Teknoloji

Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.

Sağlık ve Spor

Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.

Zaman ve Mekân

Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.

Duygular

Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.

Doğa ve evren

Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.

Sanat

Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.

Vatandaşlık

Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.

Çocuk dünyası

Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.17

Metin sayısı ve metin türlerine ilişkin açıklamalar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) hazırlanacak olan ders kitaplarında metin seçimine yönelik olarak tüm sınıf düzeylerinde 8 temanın her birinde 4 metin (3 okuma metni, 1 dinleme metni) ve temalara eşit dağıtılacak şekilde 8 adet serbest okuma metninin yer alması gerektiği ifade edilmektedir. Metin türlerinin temalara ilişkin dağılımının yine kitap yazarlarına bırakıldığı belirtilmektedir. Sınıf düzeylerine göre kullanılması gereken metin türleri programda bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiirler olmak üzere 3 ana başlık altında toplanmıştır. Sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımı Tablo 53'te sunulmuştur:

Tablo 53

Türkçe Dersi Öğretim Programında Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı

Metin Türleri	Sınıf Düzeyleri			
	1	2	3	4
Bilgilendirici Metinler:				
Anı	-	+	+	+
Biyografi, otobiyografi	-	-	-	-
Blog	-	-	-	-
Dilekçe	-	-	-	-
Efemera ve broşür(liste, tablo, kroki, afiş vb. karma içerikli metinler)	-	+	+	+
E-posta	-	-	+	+
Günlük	-	+	+	+
Haber metni, reklam	-	+	+	+
Kartpostal	-	+	+	+
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	-	+	+	+
Gezi yazısı	-	-	-	-
Makale, fıkra, söyleşi, deneme	-	-	-	-
Mektup	-	-	-	-
Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal medya mesajları	-	-	-	+
Hikâye Edici Metinler:				

Çizgi roman	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+
Masal, efsane, destan	+	+	+	+
Mizahi fıkra	+	+	+	+
Roman	-	-	-	+
Tiyatro	+	+	+	+
Şiir:				
Mani, ninni	+	+	+	+
Şarkı, türkü	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+
Tekerleme, sayısmaca, bilmece	+	+	+	+

Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.18

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), metin seçimi ile ilgili olarak birinci sınıflar için:

Birinci dönemde 16 dinleme/izleme metni, 2. dönemde ise 12 okuma ve 4 dinleme/izleme metni yer almalıdır. 1. sınıfın 2. döneminde kullanılacak toplam 4 dinleme/izleme metninin 2'si hikâye edici, 1'i bilgilendirici ve 1'i şiir türünde seçilmelidir. Ayrıca ilk okuma sürecinde dil gelişimini hızlandırabilmek amacıyla şiir dışında bilmece, tekerleme, sayısmaca, mani, ninni gibi türlerin de kullanılması gerekmektedir.

şeklinde ifadeler yer almaktadır (s.18).

Değerler. Türkiye'de 2017-2018 program geliştirme çalışmaları nihayetinde geliştirilen temel eğitim programlarında ortak olarak bulunan "değerlerimiz" başlığı Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) da yer almaktadır. Değerlerin programlarda yer alması ile ilgili olarak, "eğitim programlarının, öğrenme ortamları, eğitim materyalleri, ders dışı etkinlikler gibi birçok unsurdan oluştuğu bu nedenle de değerlerin ayrı bir ünite, öğrenme alanı, konu vb. olarak görülmediği ve öğretim programlarının tümünde ve her bir biriminde yer verildiği" ifade edilmektedir (s.4).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) değerler, "kökleri geleneklere ve geçmiş yaşantılara uzanan dalları ise günümüze etki eden ve öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkelerin toplamı" olarak ifade edilmektedir. Tüm programlarda yer alan kök değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirtilmiştir.

Programda kök değerlerin, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı ifade edilmektedir (s.4).

Yetkinlikler. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), yetkinlik, “*öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri*” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlendiği ifade edilen bu kavramlar: “*anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade*” olarak belirtilmektedir (s.4-5). Programda yetkinlik olarak belirtilen bu kavramların tanım bilgisine çalışmanın “Ülkelerin Resmi Dil Eğitim Programlarında Okuma Yazma Becerilerine Yönelik Kazandırılmak İstenen Temel Beceriler” başlığı altında yer verilmiştir.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye eğitim dil eğitim programları içerik açısından incelendiğinde İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) içerik tasarımı bakımında incelendiğinde temalar ve temaların seçimine yönelik açıklamalar, metin türleri, değerler ve yetkinlikler başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) içerik tasarımının ise, öğrenme hedeflerinin bilgi, kişilerarası ve deneyim olmak üzere üç temel bağlayıcı öge ile ilişkili olarak sunulduğu görülmektedir. Programın içerik ögesinde; metin türleri, kelime dağarcığının öğretilmesine yönelik içerik, iletişimsel fonksiyonlar (öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile neler yapabileceklerini ortaya koyan unsurlar), sınıf düzeylerine göre dil bilgisi öğeleri ve dil bilgisi yapıları, dil becerileri ve dil geliştirme stratejileri, öğretilmesi gereken genel beceriler, dil gelişimine yönelik tutum ve değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bunlarla birlikte okuma atölyeleri, müdahale programı, zenginleştirme programı, 4 temel görevin kapsamı(öğrenmek için okuma, proje öğrenme, etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojisi, ahlak ve

yurttaşlık eğitimi), çok yönlü öğrenme, modül, ünite ve görevlerin örnekleri ile birlikte kapsamının ve organizasyonunun açıklamalarının da yer verilmiştir.

Hong Kong ve Türkiye ana dil eğitim programları içerik ögesi özelinde nicelik ve nitelik bakımından ele alındığında Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) içeriğinin oldukça derinleştirilmiş, detaylandırılmış, zenginleştirilmiş, öğrencinin dil öğrenirken ihtiyaç duyabileceği bileşenlerin pek çoğu ortaya konulmuş olarak görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise değerler ve yetkinlikler başlıklarının temel eğitim kapsamında bulunan tüm öğretim programlarında yer aldığı da göz önünde bulundurulursa Türkçe Öğretim Programı'nın (2018) oldukça yalın bir içeriğe sahip olduğu gözlenmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) dört temel görev olarak yer alan; öğrenmek için okuma, proje öğrenme, etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojisi, ahlak ve yurttaşlık eğitimi programda kritik unsurlar olarak ele alınmaktadır. Bütün görevlerin bu dört temel görev ile ilişkili bir biçimde şekillendirilmesi okullara ve öğretmenlere tavsiye edilmektedir. Bu 4 temel görev Hong Kong'da 2000'li yılların başından beri gerçekleştirilen program reformunun da kritik derecede önemli unsurları arasında görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise benzer bileşenlere rastlanılmamaktadır.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) modüller, üniteler ve görevler arasındaki ilişkiler uygulama örnekleri ile birlikte açıklandığı, görevlerin modül ve ünitelere göre nasıl organize edileceği şema ile ifade edildiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise "öğretim programının yapısı" başlığı altında: "*Türkçe Dersi Öğretim Programı giriş, öğretim programının uygulanması ve öğretim programının yapısı bölümlerinden oluşmaktadır*" açıklaması yapılmıştır. Fakat programın yapısı izah edilirken sadece kazanım numaralarında bulunan sayıların anlamı ifade edilmişti. Programda yer alan bu açıklamalar programın içerik organizasyonunun işleyişine açıklık getirmekte ve ifade etmekte yetersiz kaldığı gözlenmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) dil bilgisi öğelerinin (isimler, zamirler, belirleyici öğeler, sıfatlar, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar, noktalama imla) ve dil bilgisi yapılarına (cümle kalıpları, cümle yapıları) sınıf seviyelerine ayrılarak detaylı bir biçimde uygulama örnekleriyle birlikte yer verildiği

gözlenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) ise dil bilgisi öğelerine sınırlı sayıda kazanım ifadesi dışında yer verilmediği gözlenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), Türkiye'de temel eğitim kapsamında geliştirilen diğer öğretim programlarında ortak olan "değerlerimiz" başlığı bulunmaktadır. Bu başlık altında programda kök değer olarak ifade edilen değerlerin isimlerine yer verildiği görülmektedir. Ancak programda bahsedilen bu değerlerin nasıl kazandırılacağına dair herhangi bir açıklama ve örneklere rastlanılmamaktadır. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ise öğretilmesi hedeflenen kişisel ve sosyal değer ve tutumlar sınıf seviyelerine göre tablo halinde uygulama örnekleriyle birlikte sunulmuştur. Programda açıklanan bu tutum ve değerlerin yanı sıra İngilizce dili öğrenilirken geliştirilmesi gereken spesifik tutumlara da programda yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) içerik tasarımı organize edilirken 3 tane temanın zorunlu olarak ders kitaplarında yer alması gerektiği belirtilip diğer 5 temanın seçimi kitap yazarlarına ve yayınevlerine bırakıldığı ifade edilmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ise örnek temalar programda sunulmuş olmakla birlikte öğrenme öğretme sürecinde yer alacak temaların seçiminin okullara ve öğretmenlere bırakıldığı gözlenmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) okuma atölyeleri, müdahale programı, zenginleştirme programı, kelime dağarcığı oluşturma, dil geliştirme stratejileri gibi başlıklar ele alınarak öğrencilerin dil becerilerini edinirken ortaya çıkabilecek tüm ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu gözlenmektedir. Müdahale programı ile geride kalan öğrencilere destek olma, zenginleştirme programı ile üstün yetenekli ve hızlı öğrenen öğrencilere derinlemesine öğrenme imkânı sunma, kelime dağarcığı ve dil geliştirme stratejileri ile öğrencilerin dil edinimlerini kolaylaştırmanın hedeflendiği programda ifade dilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise benzer uygulamalara rastlanılmamaktadır.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarında Eğitim Durumlarının Organizasyonu

Araştırmanın "Hong Kong ve Türkiye'deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik eğitim durumları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklinde ifade edilen

sekizinci alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için okuma yazma becerilerine yönelik ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda Eğitim Durumları

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) en iyi şekilde uygulanabilmesi için programda görev temelli yaklaşımın esas alınması önerilmektedir.

Görev temelli yaklaşım. Görevler, İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), öğrencilerin yerine getirmek bilgi ve becerileri içeren bir dizi unsuru bir araya amaçsal ve bağlamsal faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (s.127). İyi bir öğrenme görevinin beş temel özelliğe sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu özellikler:

- *Öğrencilerin İngilizce kullanımlarını içeren bir amacının olması,*
- *İngilizce kullanma amacına yönelik bir bağlama sahip olması,*
- *öğrencileri düşünme ve bir iş yapma durumuna getirmesi,*
- *öğrencilerin süreçte bilgi ve becerileri çerçevelerini kullanmalarını istemesi,*
- *öğrencileri, bir ürüne doğru giden amaçlı bir faaliyet yürütmeye katması olarak ifade edilmiştir (s.128).*

Hong Kong'da ilkokulda verilen görevler pedagojik ve gerçek dünya görevleri olmak üzere sınıflandırılmaktadır. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) dilin anlamlı bağlamlarda kullanılmasına yönelik olan pedagojik görevlerin çoğunlukta olduğu belirtilmiştir. Bu görevler aracılığıyla gerçek hayattaki durumlarda İngilizce kullanma konusunda güven geliştirme hedeflendiği ifade edilmiştir.

Programda bir görevin yürütülmesinde öğrencileri hazırlamak ve desteklemek için egzersizler verilebileceği belirtilmiştir. Egzersizler, *“planlanmış alıştırmalar, kelime bilgisi, cümle yapıları gibi dilbilgisi öğelerinin pratiğine odaklanan, öğrenenlerin hedeflere ulaşmasına yardımcı, beceri geliştirmeye odaklı etkinlikler”* olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada programda öğretmenlere, öğrencilerin sıkıcı bulabileceği ve ilgisini kaybedebilecekleri mekanik alıştırmalardan uzak durmaları tavsiye edilmektedir. Ayrıca, bir görevi tamamlama sürecinde belirli dilbilgisi yapılarının kullanılmasına hâkim olmayan öğrencilere görev sonrası destek sağlamak için özel egzersizlerin tasarlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Genişletilmiş görev ve projeler. Programda (2004) görevler: *“ğrencilerin bilgi ve becerilerini daha da geliştirmeleri için zorlayıcı fırsatlar sunan, her düzeyde kullanıma uygun olarak alternatif etkinlikler”* olarak tanımlanmaktadır. Genişletilmiş görevler bir modül veya birkaç ünite sonunda verilmektedir. Programda genişletilmiş görevler *“yapısı gereği daha önceki öğrenmeleri yeni bağlamalarda kullanmayı gerektiren zorluk derecesi yüksek etkinlikler”* olarak tanımlanmıştır.

Projeler ise İngilizce Dil ğretim Programı’nda (2004) *“bireysel veya grup olarak yürütülebilen konu temelli çalışmayı içeren ve öğrencilerin sorumluluk almasını sağlayarak bağımsızlıklarını güçlendiren çalışmalar”* olarak tanımlanmaktadır. Görevlerin taşıdığı 5 özelliği bünyesinde barındıran projeler, bununla birlikte, *“bilgiyi öğrenme, kullanma, iletişim kurma, sorgulama, problem çözme ve akıl yürütme gibi becerileri ve olumlu tutumları geliştirmek için gerçek fırsatlar sunma özelliğine sahip çalışmalar”* olarak ifade edilmektedir. Projelerin çok büyük ölçekte olma zorunluluğu olmadığı ve proje ürünlerinin de kesin olarak yazılı bir çalışma olması gerekmediği, sözlü bir sunum, basit bir performans veya gözlenebilen bir unsur olabileeği programda, projenin özellikleri arasında belirtilmektedir.

Programda yer alan genel becerilerin öğretilmesi. İngilizce Dil ğretim Programı’nda (2004) İngilizce yeterliklerini geliştirme, bilgi edinme ve inşa etme uygulamalarında yardımcı olmak için genel beceriler yer almaktadır. Bu genel beceriler programda, *“ iletişim becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileri, işbirliği becerileri, çalışma becerileri, problem çözme becerileri, bilgi teknolojisi becerileri ve aritmetik becerileri”* olarak belirtilmiştir. Program yer alan genel becerilerin tüm konularda işlenebileeği ve bir durumdan diğerine aktarılabileeği ifade edilmektedir.

Hong Kong’da görev temelli yaklaşımın bir gereği olarak ders zamanları içinde ve dışında çeşitli görevler yürütülmektedir. Yürütülen bu etkinliklerin bazıları ekstra program kapsamına gerçekleştirilmektedir. Ekstra program etkinlikleri ğretmen veya öğrenciler seçebilmekte, öğrenciler genelde gruplar halinde çalışmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde de öğrencilerin işbirliği becerileri, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri, aritmetik becerileri, bilgi teknolojisi becerileri ve yaratıcılık gibi genel becerilerin geliştirilebileeği ifade edilmektedir. İngilizce Dil ğretim Programı’nda (2004), dört

anahtar görev olan; “öğrenmek için okuma, proje öğrenme, etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojisi, ahlak ve yurttaşlık eğitimi için de genel becerilerin işlenmesi gerektiği” vurgusu yapılmıştır.

Dil becerileri. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) dinleme, okuma, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi bulunmaktadır. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) “gerçek yaşam görevlerinde bireyin tüm dil becerilerini bütünleşik olarak kullandığı için bu becerilerin bütünleşik bir halde sunulması gerekliliğine” vurgu yapmaktadır. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004), dil becerilerin nasıl bütünleşik olarak sunulacağına dair hem dil becerileri başlığı altında hem de programın sonunda ekler kısmında örneklere yer verilmiştir. Verilen bir örnekte öğrencilerden ülke genelinde yayılmakta olan bulaşıcı bir hastalığın yayılmasını önlemek adına vatandaşlarda anlayış ve farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerden öncelikli olarak konu ile ilgi bilgi edinmeleri daha sonra kişisel temizliklerine, okulun temizliğine dikkat etmeleri, afişler, posterler hazırlamaları, kişilerle görüşmeler, sınıf ziyaretleri yapmaları, değişimleri ve süreci izlemler, gözlemlenmeleri ve çıktıları paylaşmaları beklenmektedir. Gerçekleştirecek olan bu çalışmalar sayesinde de öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004), “hikâye anlatma, sesli kitap okuma, kitapla ilgili soruları yanıtlama, kitabı tartışma, kitaplardaki karakterleri canlandırma, kitaplarda yer alan kelimeleri gruplayarak kelime bankası oluşturma ve tartışma sonrası kitabın bir bölümünü birlikte yazma gibi çalışmalarla sadece okuma becerisine odaklanan okuma atölyelerinde dört dil becerisinin de bütünleşik olarak kullanılmasına olanak tanınacağı” ayrıca belirtilmektedir.

Okuma becerileri. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) okuma becerisinin büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple “okumanın öğretilmesi için İngilizce konuşabilecek kadar yeterlilik kazanılması beklenmeden sözlü yeterliliğin kazanılması ile birlikte öğretilmesi gerektiği” vurgulanmıştır. Okumanın sözlü ve yazılı dil gelişimine katkı sağladığı ve yaşam boyu öğrenme için sağlam temellerin atılması adına temel okuma becerilerinin erken yaşlarda kazandırılması gerektiği program tarafından savunulmaktadır. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004), temel okuma becerileri; “yazılı dilin temel kurallarını

anlamak, metinlerden anlam oluşturma ve bilgi, fikirleri bulmak” olarak ifade edilmiştir (s.147).

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) okuma becerilerin geliştirilmesinde görev temelli etkinliklerin kullanılması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Görev tabanlı okuma etkinlikleri, *“bir amaç ve okuma için bir bağlam sağlayan etkinlikler”* olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilere İngilizce dilinin yapısı ile ilgili semantik, sentaktik ve fonetik bilgilerin anlaşılmasının sağlanması hedeflendiğı belirtilmektedir. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) becerisinin görev temelli yaklaşımla kazandırılmasına yönelik örneklere de yer verilmiştir. Verilen örnekte öğrencilerden bir metin okumaları, gruplar halinde çalışarak okudukları metin ile ilgili kurgusal hikâyeler, bilmeceler, bulmacalar ve yönergeler hazırlamaları, hazırlanan çalışmaların da gruplar arasında karşılıklı yöneltilerek çözmeleri beklenmektedir. Bu çalışma sayesinde öğrencilerin, İngilizce ile ilgili olarak anlamsal ve cümle yapısı ile ilgili kalıpları görererek, uygulayarak öğrenebilecekleri ifade edilmektedir.

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinin okuma atölyelerinde yapılan hikâye anlatma, sesli okuma, paylaşımlı okuma, destekli okuma ve bağımsız okuma gibi çalışmalarla da desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004):

Öğrencilerin erken yaşta okumanın değerini anlamalarına yardımcı olmak için farklı metinlerinin okutulması,

Farklı konular arası bağlantıları görebilmeleri için farklı kitapların seçilmesi ve kılavuzluk edilmesi,

Öğrencileri motive etmek ve anlamlı okumalar gerçekteştirebilmelerini sağlamak için Bloom taksonomisine uygun sorular yöneltilmesi,

Öğrencilere kendi yanıtlarını organize edebilmesi için zaman tanınması,

Öğrencilerin yeni öğrendiğı kelimeleri anlamlandırabilmesi için fonetik etkinliklerin kullanılması,

Sesli kitapların kullanılması,

Multimedya kaynakları aracılığıyla elektronik kitapların kullanılması gibi uygulamalar okuma becerilerinin öğretilmesinde kullanılması tavsiye edilmektedir (s.151).

Yazma becerileri. İngilizce Dil Eğitim Programında (2004) yazma becerileri, “*öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini güçlendiren, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirme fırsatları sunan beceriler*” olarak tanımlanmıştır. Hong Kong’da ilkokul düzeyinde geliştirilecek yazma becerileri; “*İngilizcenin temel yapılarını kullanmak, bilgi, fikir ve duyguları açık ve tutarlı biçimde ifade etmek*” olarak ifade edilmiştir (s.152).

Hong Kong’da “*yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler kopyalama, kontrollü yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma olmak üzere dört aşamadan geçmektedirler. Kopyalama aşamasında öğrenciler, dinleme ve okuma yoluyla karşılaştıkları dili pekiştirmek amaçlı yazmaktadırlar.*” Öğretmenlere kopyalama etkinliklerinin sıkıcı ve mekanik bir süreç olmasının önüne geçmek için, öğrencilere bir amaç içeren etkinlikler yapmaları (ör: sınıftaki nesnelere etiketlenmesi için hikâye kitaplarından kelimelerin alınarak etiket yapılması, metindeki cümlelerle resimlerin eşleştirilmesi) tavsiye edilmektedir.

Kontrollü yazma aşamasında, öğrencilere kullanabilecekleri dil konusunda sınırlı seçimler verilerek bir kalıp çerçevesine uygun yazmalar gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Programda, kişinin günlük etkinlikleriyle ilgili beş cümle kurması ve bu beş cümleyi bir paragraf oluşturmak için sıralaması ile bilinen bir bilmece, öykü veya şiirin uygun bölümlerinin yerini alabilecek farklı bir biçiminin yazılması kontrollü yazma örnekleri olarak verilmiştir.

Rehberli yazma aşamasında, öğrenciler bildikleri dili kullanarak bir amaç doğrultusunda öğretmenlerden önemli ölçüde destek alarak bir takım yazmalar gerçekleştirmektedirler. Programda, okulun fon toplama günü için bir poster veya ilan hazırlanması, ziyaret edilen bir müze hakkında izlenimlerinin anlatılması, yapılan bir anketin sonuçlarının arkadaşlarına açıklanması için yazılan yazılar rehberli yazma etkinliklerine örnek olarak gösterilmektedir.

Bağımsız yazma aşamasında, öğrenciler dilbilim bilgisini ve yaratıcılıklarını yeni bağlamlarda kullanarak kişisel fikir ve duygularını ifade eden yazmalar gerçekleştirmektedirler. Bir Noel partisi için davetiye kartı yazmak, bir çocuk web sitesini sınıf arkadaşlarına tanıtmak, konuşan bir oyuncak ya da evcil hayvanla ilgili bir şiir veya yazı yazmak programda bağımsız yazma etkinliklerine örnek olarak gösterilmektedir.

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) görev temelli yaklaşım esas alındığı için yazma becerilerinin de bu anlayış doğrultusunda geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Görev temelli yaklaşımın nasıl uygulanacağına dair de uygulama örneklerine programda yer verilmiştir. Bir İngilizce kampına giderek bu deneyimin yazı ile ifade edilmesi ilkokul öğrencileri için popüler bir görev olarak programda belirtilmiştir. Kamptan önce öğrencilerin tesislerle ilgili broşürler okuyarak form doldurmaları, niçin katılmak istediklerine yönelik yazılar yazmaları kamp sonrasında öğrencilerin grup çalışmalarıyla bir araya gelerek kampta en sevdikleri etkinlikleri anlatan yazılar yazmaları ve arkadaşlarına sunmaları programda örnek görevler olarak ifade edilmiştir.

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) yazma becerilerini geliştirilmesine yönelik süreçlerin nasıl yönetileceğine dair bir takım tavsiyeler arasında paylaşımlı yazma uygulaması da görülmektedir. Paylaşımlı yazma çalışmasında tüm sınıf ortaklaşa beyin fırtınası yaparak bir yazı ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Öğretmen yazının amacı, formatı ve dil özelliklerini belirtmesinden sonra öğrencilerin fikirlerini ifade etmesi, taslak oluşturulması, taslağın gözden geçirilmesi ve yazının şekillenmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Süreç yazımı çalışmaları, farklı metin türlerinin kullanılması ve dikte çalışmalarının yapılması programda yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanan diğer uygulama örnekleri olarak verilmektedir. Süreç yazımı, bir eserin hazırlanması ve yeniden işlenmesinde ön yazma, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi adımları içeren çalışmalar olarak ifade edilmiştir. Tüm yazma süreçlerinde öğretmenin yazma davranış ve becerilerini gözlemleyerek gerekli yerlerde bildirimler vermesi ve değerlendirmelerde bulunması yazma becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğunun vurgusu programda ayrıca yapılmıştır.

Metin türlerinin öğrenilmesi ve öğretimi. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) anlatı metinleri, bilgilendirici metinler, iletişim alışveriş metinleri, yöntemsel metinler, açıklayıcı metinler ve ikna edici metinler olmak üzere ilkokullarda öğretilmesi için 6 farklı metin türü belirlenmiştir. Metin türlerinin amaçları, yapıları, hedef kitlesi ve dil özelliklerinin öğretiminde aynı türden farklı metinlerin kullanılmasının öğrencilerin anlamasına yardımcı olacağı ve belirlenen görevler aracılığı ile de öğretilbileceği ifade edilmektedir. Programda metin

türlerinin görevler yoluyla öğretimine yönelik uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bir anlatı metninin verildiği örnekte, metnin okunmasından sonra hikâyenin analiz edilmesi, olayların, karakterlerin, sorunların ve çözümlerin ele alınması, hikâye haritasının oluşturulması ve devamında hikâye haritasına dayanarak yeni bir hikâye yazılması gibi çalışmaların yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) öğretilmesi hedeflenen metin türlerinin belirtilmesiyle birlikte bu metin türlerinin tamamının öğretiminin öğretmenin tercihine bağlı olduğu, aynı okulda çalışan öğretmenlerin bir araya gelerek yıllara göre öğretilmesi gereken metin türlerini seçebilme esnekliğine sahip oldukları belirtilmektedir.

Dil bilgisinin öğrenilmesi ve öğretimi. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), dil bilgisi kurallarının anlamlı, amaca yönelik ve eğlenceli etkinliklerle, aynı formların farklı bağlamlar içerisinde kullanılarak etkili bir şekilde öğretilebileceği ifade edilmektedir. Dil bilgisi öğelerinin yapısı, biçimi, anlamı ve kullanımları uygun bağlamlarda, görev temelli yaklaşım kullanılarak kazandırılması gerektiği programda belirtilmektedir. Okuma metinlerinin ve oyunların içerisine görevlerin yerleştirilerek dil bilgisi kurallarının öğretilmesinin öğrencilere anlamlı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı hazırlayacağı da programda öğretimde kullanılması gereken bir yol olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda metin türlerinin stratejik olarak seçilmesi yoluyla dil bilgisi yapılarına öğrencilerin kademeleri olarak maruz kalmaları sağlanarak, öğrencilerin analogi yoluyla cümleler kurmasına ve anlam ifadesini iyileştirmek için kendi yazılarını düzenlemelerine yardımcı olabileceğinin önemine vurgu yapılmaktadır.

İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), dil bilgisi öğretiminde öğretmenlere yönelik, ilkokulda öğrencilerin yeterli bilişsel gelişime sahip olmadıkları için dil yapılarını öğrenseler dahi bunları mekanik bir biçimde ifade edemeyebilecekleri, dil kurallarının resmi açıklamalarını yapmalarının veya ezberlemelerinin yararlı olmadığı, dil bilgisi kurallarına hâkim olmak için anlamaları, okumaları, kullanmaları gerektiği bu yüzden öğrencilerin yaşlarına uygun ve karmaşık olmayacak bir biçimde sunulması gerektiği tavsiyeleri yapılmaktadır.

Kelime dağarcığının artırılması. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) kelimelerin en iyi öğretilme yönteminin *“görevler yoluyla anlamlı bağlamlar oluşturulması ve dil oyunları”* olduğu ifade edilmektedir. Kelime biliminin en iyi dil oyunları ve görevler gibi bağlamda tanıtılabileceği; her ünite için bir kelime listesinin

hazırlanması yerine anket yapılması vb. gibi görevlerin verilerek kelimelerin öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Programda, çeşitli metin türlerine ait kitaplardan öğrencilerin çeşitli kelimelerin kullanımına maruz kalmaları için seçilmeleri yoluyla gerçekleştirilen kapsamlı okuma çalışmalarının kelime dağarcığının genişletilmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, okuma atölyelerinde yeni kelimelerin anlamını okumak için anlamsal, sözdizimsel ve grafonik bilgileri kullanarak süreçte aktif rol alması gerektiği vurgulanmaktadır. Programda, kelime öğretiminde İngilizce öğretmenlerinin aktif (daha sık kullanılan) ve pasif (az karşılaşılan) kelimelerin sınıflandırmasının planlı bir şekilde yapması gerektiğinin önemine de değinilmiştir. bunula birlikte programda görüntüsel söz varlığına da değinilmiştir. “*Öğrencilerin anında ve otomatik olarak tanıdıkları kelimeler*” olarak ifade edilen görüntüsel kelime dağarcığının geliştirilmesi için öğretmenlere okuma metinleri içerisinde vurgulu olarak sık tekrar yapılması tavsiye edilmektedir.

İşlev kelimelerinin öğretimi. İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004), “*zamirler, sıfatlar yardımcı fiiller, edatlar ve bağlaçlar*” işlev kelimeleri olarak ifade dilmektedir. İşlev kelimelerinin soyut ve düzensiz olduğu için öğrenilmesi zor kelimeler olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple programda öğretmenlere, işlev kelimeleri öğretilirken mekanik ezberleme yöntemi yerine okuma materyallerinde bağlamlar içerisinde dikkat çekerek kelimeler maruz kalmalarını sağlamayı, flaş kartlar kullanma, şarkı söyleme, oyun oynama, şiir ve tekerlemeleri tekrarlama gibi yollar kullanmalarını tavsiye edilmektedir.

İngilizce Dil Öğretim Programı’nda, (2004) dil bilgisi öğretimi kapsamında kelime bilgisinin inşa edilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Programda, “*kelimeleri tahmin etme, anlam çıkarma, kelimeleri organize etme, kelime yapısını inceleme, kelime bağlamını kavrama kelime kitapları oluşturma, sözlük kullanma ve yapma*” gibi yollarla kelime bilgisinin öğretilmesi gerektiği açıklanmaktadır.

Ses okuma bilgisinin öğretimi. Programda, ses okuma bilgisi, “*öğrencilerin İngilizce kelimelerdeki temel harf-ses ilişkilerini tanımalarını ve bu bilginin okuma ve yazmada uygulanmalarını destekleyen bir strateji*” olarak tanımlanmaktadır. Ses okuma bilgisinin görsel okuma veya dinleme yoluyla öğretilebileceği okuma atölyelerinde ön bilgileri ortaya çıkarma, faaliyetleri olarak yürütülebileceği belirtilmektedir. Ses bilgisinin öğretimine yönelik olarak faaliyetler kapsamında ise,

sözcük anlam kartları, ses-harf anlam ilişkisi çalışma sayfaları komik cümle-tekerlemeler, ses-harf okuma tahtası, üçtaş oyunu, kelime avı, kelime piramidi gibi etkinliklerin yürütülebileceği ifade edilmektedir. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) öğretmenlere, harf ses ilişkisinin öğretim sırasına yönelik örnek açıklamalar gösterilirken aynı okulda çalışan öğretmenlerin öğretim sırası için bir plan hazırlamaları da beklenmektedir.

Dikte. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) dikte çalışmalarının öğrenim öğretim sürecinde kullanımına yönelik çeşitli açıklamalar ve tavsiyeler yer almaktadır. Dikte, programda, öğrenenlerin rehber eşliğinde dinleme, el yazısı yazma ve yazım denetimi gibi becerilerinin bütünlük kullanımı çabuklaştırmaya yönelik etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Hong Kong'da dikte yapma etkinliklerinin genellikle değerlendirme amaçlı kullanıldığı ancak iyi planlanmış öğretim stratejileri ile birlikte etkili bir öğretim etkinliği olarak da kullanılabileceği belirtilmektedir. Küçük sınıflarda öğretmenin okurken öğrencilerin dinlediklerinin resmini çizdikleri bir dinleme etkinliği olarak uygulanabileceği, ancak 1. sınıflarda yapılmaması gerektiği vurgusu yapılmaktadır. Bununla birlikte programda dikte çalışmalarının titizlikle yürütülmesi gerektiğine yönelik detaylı açıklama, uyarı ve örnekler de programda sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Eğitim Durumları

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) tematik yaklaşım esas alınarak hazırlandığı ve okuma yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı programda ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan kazanımların ve dil bilgisi kurallarının artan bir yoğunluk içinde aşamalı olarak temel dil becerilerinden üst bilişsel becerilere doğru bir yönelim izleyecek şekilde yapılandırıldığı belirtilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yürütülmesine ilişkin çeşitli tavsiyeler yer almaktadır. Bu tavsiyeler:

- *Temel dil becerileri kazandırılırken farklı öğretim yöntemleri dengeli bir şekilde kullanılmalıdır,*
- *öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır,*

- *öğretim yaklaşımları öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte, ön öğrenmeleri geliştirici, yanlış öğrenmeleri düzeltici özellikleri sahip olmalıdır,*

- *öğrenme öğretme sürecine öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı, öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları teşvik edilmelidir,*

- *özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere program temel alınarak bireyselleştirilmiş eğitim planı(BEP) hazırlanarak uygulanmalıdır,*

- *öğrenme öğretme sürecinde bilgi teknolojilerinden yararlanılmalı, öğrenciler verileri toplama, organize etme, bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir*

şeklinde ifade edilmiştir (s.9).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan bu tavsiyelerin yanı sıra "Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında programın okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlere de yer verildiği görülmektedir. Programda okuma yazma öğretim yöntemi olarak "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" benimsendiği, okuma yazma öğretilirken dik temel yahut birleşik eğik harflerin kullanılabilmesi ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma sürecinin öğretimine yönelik aşamalar örneklerle açıklanmıştır.

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

a) Dinleme eğitimi çalışmaları: Dinleme eğitimi çalışmalarının doğal ve yapay ses kaynakları fark ettirilerek, harf öğretiminden önce gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

b) Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları: Bu çalışmaların yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır.

c) Boyama ve Çizgi Çalışmaları: Harflerin yapısal özelliklerine uygun nitelikte, Birleşik eğik yazı için kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler, dik temel harfler için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca harflerin yazılış yönlerinin soldan sağa ve yukardan aşağı doğru olduğu da hatırlatılmaktadır.

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme: Okuma yazma öğretim sürecinin harfi hissettirme, görselle harfin gösterimi ve ses harf ilişkisinin kavratılması şeklinde olması gerektiği belirtilmektedir.

b) Harfi okuma ve yazma: harflerin yazımı gösterilirken önce büyük harflerin ardından küçük harflerin gösterilmesi ve öğrenciler üzerinde baskı oluşturmadan belirlenmiş olan harf sırası izlenerek öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), harflerin öğretimi sürecinde izlenmesi beklenen sıralamaya ilişkin bilgiler Tablo 54'te verilmiştir:

Tablo 54

Okuma Yazma Öğretimi İçin Belirlenen Harf Grupları

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

.Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.13

c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: İkinci harf öğretildikten sonra kapalı ve açık hecelerin oluşturulması gerektiği programda örneklerle açıklanmaktadır (Ör: e+l=el, l+e=le). Aynı zamanda programda dil bilgisi öğretimine yönelik soru ekinin yazımının gösterilmemesi, kısa çizginin sadece satır sonundaki işlevinin gösterilmesi gibi bir takım kısıtlamaların getirildiği de gözlenmektedir.

d) Metin okuma: Programda metnin okunması aşamasında tekerlemeler, bilmeceler, ninniler gibi metinlerin dışında öğrencilere anlamlı olmayan cümle ve metinlerin okutulmaması gerektiği uyarısı yapılmaktadır.

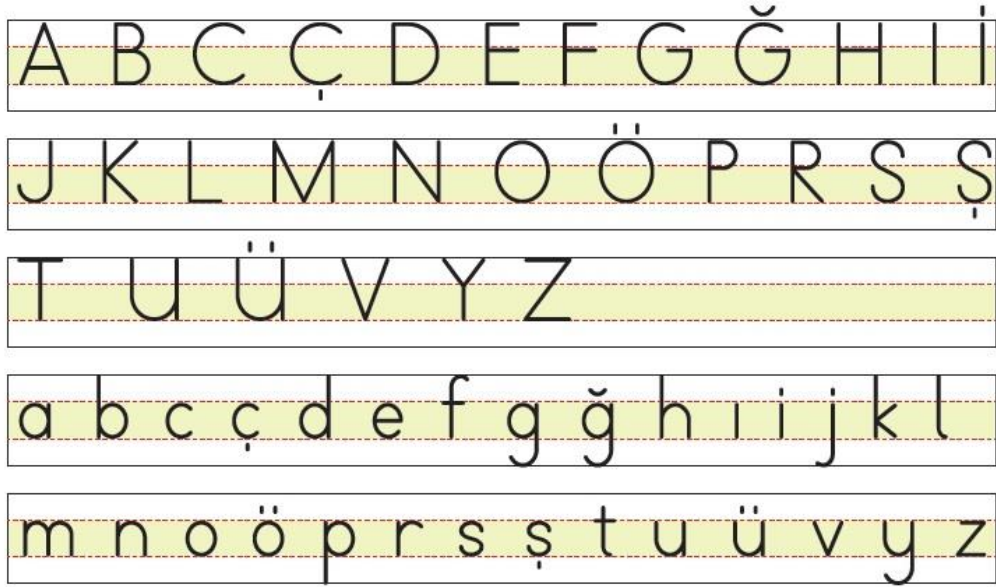
3) Bağımsız okuma ve yazma

Seslerin tamamlanmasının ardından iki hafta süreyle okuma çalışmalarının yapılması okuma çalışmalarının (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılması programda önerilmektedir. Ayrıca programda 1. sınıfta okuma yazma

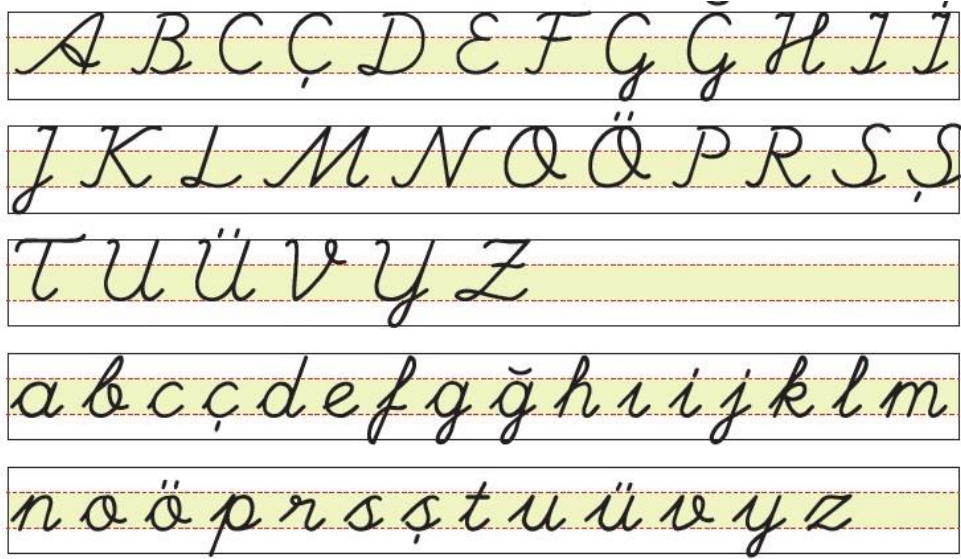
sürecinin öğretiminin tamamlanacağı, 2.sınıfta okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması 3 ve 4. sınıfta ise öğrencilerin kendine has yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

3 ve 4. sınıflardaki yazma çalışmaları: Programda (2018), Türkçe derslerinin haftalık saatinden bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılarak “öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslî ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve okunabilir şekilde yazma becerisi kazanmasının” hedeflendiği ifade edilmektedir (s.15). 3 ve 4. sınıftaki yazma çalışmalarına ikilemelerin yazımı ile başlanarak atasözü, şiir, özdeyiş, mani ve tekerleme gibi metin türlerinin kullanılarak devam edilmesi, örnek çalışmaların öğrenciler tarafından kopya edilmesinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018), ilk okuma ve yazma sürecinde kullanılacak olan dik temel ve birleşik harfler de sunulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018), yer verilen dik temel harflerin ve birleşik eğik harflere ilişkin görseller Şekil 11 ve Şekil 12’de verilmiştir:



Şekil 11. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan dik temel harfler



Şekil 12. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan birleşik eğik harfler

Hong Kong ve Türkiye Dil Eğitim Programlarının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarının eğitim durumları incelendiğinde, İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ve Türkçe Ders Öğretim Programı'nda (2018) yer alan açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) tematik yaklaşımın esas alındığı belirtilmektedir. Ancak tematik yaklaşıma dair detaylı açıklamalar, öğretmenlere kılavuzluk edecek örnekler ve uygulamalar yer almamaktadır. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) ise görev temelli yaklaşımın temel alındığı belirtilerek, görev temelli yaklaşıma dair detaylı açıklamaların, uygulama örneklerinin, genişletilmiş görevlerin ve projelerin neyi ifade ettiği ve nasıl organize edileceklerinin bilgisine yer verildiği görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dil bilgisi öğelerine ve yazım kurallarına artan bir yoğunluk içerisinde kazanımlarda yer verildiği ifade edilmektedir (s.8). Ancak programın hedefleri arasında yer alan dil bilgisi öğelerinin ve yapılarının nasıl öğretileceğine dair açıklama ve örneklere programda yer verilmediği görülmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ise dil bilgisi öğelerinin, dil bilgisi yapılarının ve cümle kalıplarının nasıl öğretileceği sınıf

seviyelerine göre ayrılarak uygulama örnekleriyle birlikte tablolar halinde açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) okuma ve yazma dil becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik detaylı açıklamalar ve uygulama örnekleri sunulmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise ilk okuma yazma becerileri kazanılırken izlenmesi gereken yollar örneklerle açıklanmıştır. Ancak devamında 2. sınıflarda okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmekte yetinilip 3 ve 4. sınıflarda yazma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken hususlar sunulmuştur. 2, 3 ve 4 sınıftaki okuma becerilerinin nasıl geliştirileceğine dair açıklamalara ve uygulama örneklerine programda yer verilmemiştir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) içerik boyutunda ifade edilen, genel becerilerin öğretimi, kelime dağarcığının geliştirilmesi, işlev kelimeleri gibi konuların öğretiminin nasıl yapılacağına dair detaylı açıklamalar ve uygulama örnekleri programın "öğrenme ve öğretme" başlığı altında sunulmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise içerik boyutunda bahsedilen değerler ve yetkinliklerin öğretimine yönelik açıklama ve örneklere rastlanılmamaktadır. Aynı zamanda Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) dikte çalışmalarının tanımı ve nasıl uygulanmasına yönelik açıklamalar örneklerle birlikte sunulurken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dikte çalışmalarının programın hedefler arasında yer aldığı fakat ayrı bir bölüm veya başlık altında gerekli açıklama ve örneklere yer verilmediği görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) içerik tasarımında bahsedilen metin türlerinin öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği, görevler aracılığıyla öğretiminin nasıl sağlanacağı örneklerle birlikte açıklanarak ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise metin türlerinin öğretimine yönelik açıklama ve örneklere rastlanılmamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ilk okuma ve yazma öğretiminin "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilerek uygulama esnasında adım adım yapılması gerekenler detaylı bir biçimde örneklerle zenginleştirilerek ifade edildiği görülmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) ise özellikle bir ilk okuma yazma öğretim yönteminin adı geçmemektedir. Programda ilk okuma becerilerinin öğretimine yönelik ses bilgisi,

semantik ve sentaktik stratejilerle birlikte sesli okuma, hikâye anlatma, paylaşımlı okuma, kılavuzla okuma, bağımsız okuma, evde okuma gibi öğretim yöntemlerinin kullanıldığından bahsedilmektedir. Yazma becerileri öğretilirken de kopyalama, kontrollü yazma, kılavuzla yazma ve bağımsız yazma süreçlerinin izlendiği ifade edilmektedir.

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerinin öğretiminde bahsedilen “strateji” ifadeleri incelendiğinde bu ifadelerin kullanımlarının ve anlamlarının da farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) okuma stratejileri ses bilgisi, semantik ve sentaktik stratejilerle birlikte sesli okuma, hikâye anlatma, paylaşımlı okuma, kılavuzla okuma, bağımsız okuma, evde okuma olarak; yazma stratejileri ise kopyalama, kontrollü yazma, kılavuzla yazma ve bağımsız yazma olarak ifade edilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) ise okuma stratejileri 1 ve 2. sınıflarda sesli ve sessiz okuma, 3 ve 4. Sınıflarda bunlara ilaveten tahmin ederek ve soru sorarak okuma olarak ifade edilmektedir. Yazma stratejileri ise programın hedefler kısmında “Yazma stratejilerini uygular” olarak ifade edilmiş ancak bu stratejilerin ne olduğuna dair açıklamalara yer verilmediği görülmektedir.

Hong Kong ve Türkiye Resmi Dil Eğitim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Durumları

Araştırmanın “Hong Kong ve Türkiye’deki temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programlarında okuma yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir? şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt problemine ilişkin bulgular her iki ülke için okuma ve yazma becerilerine yönelik ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı Sınama Durumları

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) değerlendirme; “*öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi toplama ve yorumlama işi*” olarak tanımlanmakta ve öğrenme-öğretim-değerlendirme döngüsünün ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Programda, değerlendirme amaçlarının “*biçimlendirici (öğrenenlerin ilerlemesinin gösteren sürekli izleme) ve belirleyici (belli zamanlarda*

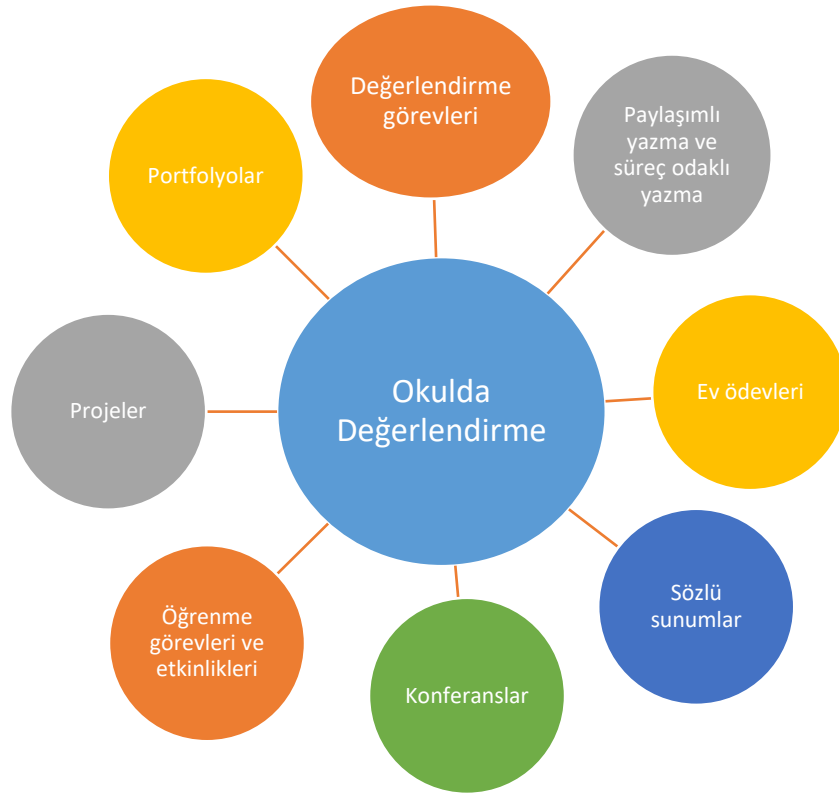
periyodik olarak uygulanan öğrenenlerin başarılarının kapsamlı bir özetini oluşturma amaçlar” taşıyabileceği ifade edilmektedir (s.191).

İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) öğrenmek için değerlendirme ve öğrenmenin değerlendirilmesi uygulamalarından bahsedilmektedir.

Öğrenmek için değerlendirme. *“Değerlendirme yoluyla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, performansın nasıl geliştirilebileceğine dair bilgi toplanması ve yorumlanması süreçlerini içeren değerlendirmeler”* olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda biçimsel değerlendirmenin öğrenmek için yapılan değerlendirmeye önemli bir katkı sağladığı da programda ifade edilmektedir (s.192).

Öğrenmek için değerlendirmede, belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmada kâğıt ve kalemle bütün performans değerlendirmelerinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi mümkün değildir. Bunun için öğrencilerin becerilerini de ölçebilecek ve gelişimlerini gösterebilecek rol oynama, proje, iş birlikli tartışma, sunum ve performans sergileme gibi yollar kullanılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sözel-dilsel zeka ile birlikte görsel, mekânsal, bedensel, kinestetik ve kişilerarası gibi zeka türleri de göz önünde bulundurularak planlanan değerlendirme süreçlerinin tüm zeka alanlarını kapsayan bir anlayış sergilenmesi gerekmektedir (s.193).

İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004, s.14) yer alan, öğrenmek için değerlendirmeye uygun bağlamlar sağlayabilecek uygulamalar Şekil 13’te verilmiştir:



Şekil 13. Değerlendirme etkinlikleri

Ev ödevleri. İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ev ödevi “*öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi veren yazılı ve sözlü çalışmalar*” olarak ifade edilmektedir (s.195). Öğretmenlere ev ödevleri ile ilgili olarak, öğrencilerin öğrenmelerini nasıl geliştireceklerini anlamalarına yardımcı olmaları için zamanında ve nitelikli geri bildirimler sağlamaları tavsiye edilmektedir .

Sözlü sunumlar. İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) sözlü sunumlar, “*öğrencilere amaçlı iletişim için dil kullanımlarını sergilemelerine imkân tanıyan, öğretmenlere iletişim becerileri, konuşma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri gibi alanlarda öğrencilerin ilerlemesi hakkında bilgi edinmesine yardımcı olan etkinlikler*” olarak tanımlanmaktadır (s.195). Sözlü sunumlar, öğrenenlerin katıldığı görevlerin ürünleridir. Sözlü sunumlara örnek olarak; öğrencilerin verilen bir görevin sonuçları hakkında topladıkları bilgileri sunmaları ve akranlarının ile birlikte öğretmenin bir kontrol listesi aracılığı ile öğrencinin performansını değerlendirilmesi gösterilmiştir.

Konferans. “Öğretmen – öğrenci veya küçük bir grup öğrenci arasında gerçekleştirilen açık uçlu soruların tartışıldığı, öğrencilerin fikirlerini ifade ettikleri bir değerlendirme etkinliğidir” (s.195). Okuma konferanslarında öğrencilerin sesli okuma performansları sergilemeleri ve okudukları kitap üzerine tartışmaları sağlanarak okuma davranışları kontrol etme ve geliştirme amaçlı kullanılabileceği programda belirtilmiştir

Öğrenme görev ve etkinlikleri. “Öğrencilerin aktif olarak katıldıkları aşamalı olarak planlanmış göster - anlat oyunları, sunumlar, grup tartışmaları, tiyatro performansları gibi etkinlikleri içeren ve sonucunda ürün beklenen görev ve değerlendirme etkinlikleridir” (s.196). Öğrenme görev ve etkinliklerinin planlanmış örneklerine programın ekler kısmında yer verilmiştir.

Paylaşımlı yazma ve süreç odaklı yazma. Paylaşımlı yazma ve süreç odaklı yazma, öğrencilerin yazılı olarak beceri ve güven geliştirmelerine yardımcı olan, öğretmenlere öğrencilerin performansını gözlemlemelerini, etkili sorular sormalarını ve kalite geri bildirimleri vermelerini sağlayan iki etkili yaklaşımdır (s. 197). Aynı zamanda programda paylaşımlı yazma sürecinde tüm sınıf ile öğretmen birlikte bir metin oluşturduğu, öğretmen öğrencilere yazma sürecinde destek sağlayarak zamanında geri bildirim verdiği için öğrencilerin üzerindeki baskıyı azalttığı ifade edilmektedir.

Süreç odaklı yazmada ise “öğrenciler, iyi planlanmış bir yazma etkinliğinin aşamalarını araştırma, taslak (yeniden yazma, gözden geçirme) ve sonuçlandırmayı (düzenleme) süreçlerini tecrübe etmektedirler” (s.197). Yazma sürecinin uygun aşamalarında, öğrencilerin taslakları hakkında fikirlerin organizasyonu ve dilbilgisi süreçlerine yönelik öğretmen ve akranları geri bildirimler verebilir .

Projeler. Öğrenmek için değerlendirme faaliyetlerine uygun bağlamlar sağlayan projeler İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), “öğretmenlere öğrencilerin performans sürecindeki çabalarını ve sonuç ürünlerini değerlendirmelerine imkân tanıyan etkinlikler” olarak ifade edilmektedir (s.197). Projeler değerlendirilirken öğrencilerin içerik, organizasyon ve dil kullanımları ile birlikte iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve proje sürecindeki tutumları gibi becerilerin de değerlendirme kapsamına alınması gerektiği belirtilmektedir.

Programın ekler bölümünde (Ek 14) de projeler için öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirme formlarına dair örneklere yer verilmiştir.

Portfolyolar (ürün dosyaları). İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) portfolyo; *“öğrencinin belirli bir alandaki bilgi, beceri, değer ve tutumların gelişimindeki ilerlemeleri gösteren çalışmalar koleksiyonu”* olarak tanımlanmaktadır (s.198).. İyi bir ürün dosyasının, açıkça belirtilmiş öğrenme niyetlerini ve değerlendirme için başarı ölçütlerini içinde barındırması gerektiği belirtilmiştir. Portfolyoların içerisinde öğrencilerin yazma görevlerinin yanı sıra sözlü sunum kayıtlarının da yer alabileceği programda ifade edilmiştir.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme. Programda öz değerlendirme, *“öğrencilerin öğrenmelerinin öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerinde üstlendikleri rol”* olarak ifade edilmiştir (s.199). Öz değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin kendi yazılarını okuyup hatalarını düzeltme, formlar ve anketler aracılığı ile kendi öğrenmelerini değerlendirme gibi uygulamalar gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Öz değerlendirme formlarının örneklerine de programın ekler kısmında (Ek 13, 14 ve 15) yer verilmiştir.

Öğrenmek için değerlendirme faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gözlem, etkili sorgulama ve nitelikli geri bildirim sağlanması gerekmektedir. Nitelikli bir geri bildirim sağlanırken, ödevler, testler ve notların sonuçlarını ifade edip yeni bir göreve geçilmemesi gerektiği, öğrenmenin geliştirilmesi için öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin ifade edilmesi ve nasıl geliştirebilecekleri hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir(s.199-200).

Aynı zamanda programda geri bildirim sağlanırken motive edici, yapıcı ve spesifik olunması gerektiği tavsiye edilmektedir. Fakat sadece öğrencinin iyi hissetmesi için çalışmalarına “çok iyi” gibi ifade kullanmaktan kaçınılarak ancak öğrenciler gerçekten ilerleme kaydettiğinde doğru takdir ifadeleri kullanılması gerektiği programda önemle vurgulanmaktadır .

Öğrenmenin değerlendirilmesi. Öğrencilerin başarılarını kontrol etmek, erişimlerini ölçmek, raporlamak ve öğrencileri seçmek amacıyla yapılan değerlendirmeler öğrenmenin değerlendirilmesi olarak belirtilmektedir (s.201). Öğrenmenin değerlendirilmesi genellikle, belirli bir zamanda (okul yılı sonu) belirleyici değerlendirme (testler veya sınavlar) şeklinde gerçekleştirilmekte ve sonuçlar genellikle not veya işaret olarak kullanılmaktadır.

Öğrenmenin değerlendirilmesinde, değerlendirme görevleri ile öğrenme görevleri arasındaki bağın güçlü bir benzerlik göstermesi beklenmektedir. Öğrenme görevlerinde öğretmenlerden, görevlere aktif bir şekilde katılıp, öğrenenlere destek olmaları beklenirken; değerlendirme görevlerinde destek vermeden bağımsız olarak yürütmelerine imkân tanınmaları istenmektedir.

Belirleyici amaçlar doğrultusunda yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerden:

- *Değerlendirme etkinliklerinin sadece kâğıt kalem gerektiren testlerle sınırlandırmadan dört dil becerisini ve üç öğrenme bağlamını kapsayan performans, proje, sözlü sunum ve ürün dosyası gibi yöntemleri kullanmaları,*
- *Her dil görevinin bağlam içerisinde ve tematik olarak birbiri ile bağlantılı birkaç bölümden oluşacak şekilde planlamaları, aykırı öğelerle dil kullanımlarını test etmemeleri,*
- *Okuma görevleri değerlendirilirken eleştirel düşünmeyi teşvik edici, dilin bütünleştirici ve yaratıcı kullanımını kolaylaştıracak açık uçlu sorular ve öğrenenlerin okuduklarını değerlendirebilecekleri, analiz ve sentez yapabilecekleri sorular yönlendirmeleri,*
- *Değerlendirmelerde çeşitli metin türlerini kullanmaları, seviyeye uygun kelime seçimleri yapmaları ve değerlendirme listelerinin aynı sınıf seviyesindeki öğretmenlerle birlikte hazırlamaları beklenmektedir (ELECG, 2004: 202).*

Türkçe Dersi Öğretim Programı Sınama Durumları

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) temel eğitim kapsamındaki dersler için geliştirilen öğretim programlarında bulunan "Öğretim Programlarında Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı ile birlikte programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı başlığı altında çeşitli açıklama ve tavsiyeler yer almaktadır. Bu açıklamalarda "*değerlendirme çalışmalarının sürekli olması 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, ölçme sonuçlarının yargıda bulunmak için değil, tanı amaçlı kullanılması*" tavsiye edilmektedir. Süreç ve performans temelli değerlendirme için "*performans çalışmaları, projeler, öz değerlendirme formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirme ölçeklerinden yararlanılarak öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin gözlenmesi gerektiği*" ifade edilmektedir (s.9).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) 4-8. sınıflara yönelik gerçekleştirilecek olan değerlendirme çalışmalarında, *“sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmesi bilişsel becerilerin ölçümünde kullanılan yazılı sınavların üst bilişsel becerilerin ölçümüne imkân tanıyacak şekilde karikatürler, fotoğraflar, tablolar, şiirler, kavram ve zihin haritaları ile zenginleştirilerek hazırlanması gerektiği”* belirtilmektedir (s.9-10). Sınavlarda hazırlanacak olan soruların diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkili, eski ve yeni bilgileri birleştirebilecek nitelikte olması gerektiği ve dil becerilerinin değerlendirilmesinde ürün dosyaları ve elektronik portfolyoların da kullanılabileceği ifade edilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) temel eğitim kapsamında ortak olan “Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme” başlığı altında yer alan açıklamalarda ise *“herkese uygun standart bir ölçme ve değerlendirme sürecinin insan doğasına ters olduğu bu sebeple öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurlarını içermesini beklemenin gerçekçi bir beklenti olmadığı”* ifade edilmektedir (s.6). Eğitimde bireyin, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları gibi dinamiklerden etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarında olduğu ve ölçme değerlendirme çalışmalarında çeşitliliğin sağlanmasının özgünlüğün ve yaratıcılığın öğretmenlere yönelik temel bir beklenti olduğu ifade edilmektedir.

Hong Kong ve Türkiye Dil Eğitim Programlarının Sınama Durumları Açısından Karşılaştırılması

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programları sınama durumları açısından incelendiğinde İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan açıklamalardan elde edilen bilgiler ışığında iki ülke arasında önemli farklılıkların mevcut olduğu görülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ölçme ve değerlendirmeye yönelik biçimlendirici ve belirleyici değerlendirmeyi içerisine alan “öğrenmek için değerlendirme” ve “öğrenmenin değerlendirilmesi” anlayışlarının olduğu görülmektedir. Öğrenmek için değerlendirmede ağırlıklı olarak biçimlendirici değerlendirme öğelerine yer verildiği ve değerlendirme için ev ödevleri, sözlü

sunumlar, konferanslar, öğrenme görevleri, paylaşımlı yazma, süreç odaklı yazma, projeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının kullanılabileceği ifade edilmektedir. Programda bahsedilen bu değerlendirme uygulamalarının hangi amaçlarla, nerelerde ve nasıl kullanılabileceklerine dair açıklamalara ve uygulama örneklerine yer verildiği görülmektedir. Öğrenmenin değerlendirilmesi anlayışında ise ağırlıklı olarak belirleyici değerlendirme unsurlarının kullanılabileceği ifade edilmektedir. Belirleyici değerlendirme uygulamalarında sadece kağıt değerlendirmeleri ile sınırlı kalınmayarak programın üç temel bağlayıcı ögesi(bilgi, kişilerarası, deneyim) kapsamında performans, proje, sözlü sunum ve ürün dosyalarının da kullanılmasının tavsiye edildiği görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) benimsenen ölçme değerlendirme anlayışı incelendiğinde ise 1-3. Sınıflar için süreç ve performans temelli bir anlayışın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Süreç değerlendirme uygulamaları olarak performans çalışmaları, projeler, öz değerlendirme formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirme ölçeklerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak bu uygulamaların tanımlamaları, nerede, ne zaman, nasıl kullanılacaklarına dair açıklama ve örneklere programda yer verilmemiştir. 4-8. sınıflarda ise yazılı sınavlar kullanılarak değerlendirmelerin yapılabileceği ve yazılı sınavlarda dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir. Ayrıca programın temel eğitim kapsamında geliştirilen diğer öğretim programları ile ortak olan ölçme değerlendirme başlığı altında öğretim programında herkesi içeren ölçme ve değerlendirme anlayışının beklenmeyeceği ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özgünlük ve yaratıcılığın öğretmenlerden beklendiği ifade edilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayanarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Türkiye ve Hong Kong'da temel eğitim kademesi için geliştirilen resmi dil eğitim programları, program geliştirmeden sorumlu gruplar ile ihtiyaç analizi çalışmaları ve okuma - yazma becerileri bağlamında program öğeleri açısından karşılaştırmalı incelenerek benzer ve farklı yönlerin ortaya konduğu bu çalışmada; iki ülke resmi dil eğitim programlarının program geliştirmeden sorumlu gruplar ile ihtiyaç analizi çalışmaları ve okuma - yazma becerileri bağlamında hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının işlenişi bakımından önemli farklılıkların ve az sayıda benzerliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkelerin eğitim programları ve resmi dil eğitim programlarının program geliştirmeden sorumlu gruplar bakımından kıyaslanması ile ulaşılan sonuçlar ve tartışma. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) geliştirilmesi ve izlenmesi ile ilgili olarak görev yapan kurul, komite ve kişilerin listesine, nitelik bilgilerine, çalışma sürelerine, çalışma takvimlerine ilişkin bilgilere Eğitim Bürosu ve Program Geliştirme Konseyi (CDC) resmi web sayfaları aracılığı ile erişilebilmektedir. Benzer şekilde resmi dil eğitim programının geliştirilmesinden sorumlu olan İngiliz Dili Komitesi, İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Çalışma Grubu üyelerinin bilgisine CDC resmi web sayfası aracılığı, İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) geliştirilmesinden sorumlu üyelerin bilgisine de yayımlanan program dokümanı vasıtası ile ulaşılmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) geliştirilmesinden sorumlu gruplar incelendiğinde programı geliştiren grup üyelerinin bilgisine programda yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018) geliştiren komisyonların bilgisi, nitelikleri, çalışma takvimi, zaman çizelgesi, programın izlenmesi ve değerlendirilmesi süreci ile ilgili yapılan çalışmalar kamuoyu ile paylaşılmamaktadır.

Hong Kong'da eğitim programlarının ve resmi dil eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu olan gruplar, kurullar ve komiteler belirli süreler (2-3 yıl) görev yaptıktan sonra değişmek kaydıyla daimi olarak görev yaptıkları saptanmıştır. Bu noktadan hareketle Hong Kong'da program geliştirme sürecinin sürekli, sürdürülebilir ve sistematik olarak yürütüldüğü sonucuna ulaşılabılır.

Türkiye'de ise eğitim programları ve resmi (yazılı) dil eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu gruplara dair açıklamaların yapılmaması ile birlikte 2017 yılında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında yönelik açıklamada:

Türkiye'nin farklı illerinde ve farklı okul türlerinde görev yapan öğretmen ve akademisyenlerden, referanslar ve tavsiyeler kullanılarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Çalışma grupları arasında hedef ve adım birlikteliği sağlamak üzere çalışma usulü eğitimleri yapılmıştır. Sürecin her aşamasında ders ve sınıf düzeylerinde oluşabilecek çakışmaları önlemek, konular arasında öncelik ve sonralık sıralaması belirlemek, ehem-mühim hiyerarşisi kurmak gibi gündemlerle çalışma grupları farklı illerde düzenlenen çalıştaylarda bir araya getirilmiştir

ifadeleri kullanılmıştır (TTKB, 2017c, s.5).

Yapılan açıklamalardan hareketle Türkiye'de program geliştirmeden sorumlu grupların daimi olarak görev yapmadıkları, programların yenilenmesi veya değiştirilmesi ihtiyaç olarak görüldüğü zaman farklı illerde çalışma gruplarının oluşturulduğu gözlenmektedir. Program geliştirme çalışmalarının sürekli devam eden döngüsel bir süreç olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'de resmi dil eğitim programının geliştirilme ve izlenme süreçlerinin sürekli ve düzenli çalışmalarla yürütülmesi bakımından eksik kaldığı, programın güncellenmesi düşünüldüğünde oluşturulan komisyonların çalışmaları doğrultusunda şekillendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda bu durumun, programlarda yer alan okuma yazma becerilerine ilişkin geliştirilen politikaların ve uygulamaların tutarlılığının ve sürekliliğinin sağlanmasına olumsuz yönde etki edebileceği düşünülebilir. Nitekim Türkçe dersi öğretim programlarının yazma becerisinin öğretime yönelik olarak bitişik eğik yazı harfleri ile dik temel harflerinin kullanılması yönündeki kararsızlığı ve istikrarsızlığı da bu durumu doğrular niteliktedir.

Ülkelerin eğitim programları ve resmi dil eğitim programlarının ihtiyaç analizi bakımından kıyaslanması ile ulaşılan sonuçlar ve tartışma. Hong Kong'da geliştirilen programların izlenmesi, değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda geliştirilecek olan eğitim programlarının gerekliliklerinin belirlenmesi görevli kurullar aracılığı ile Program Geliştirme Konseyi tarafından gerçekleştirilmektedir. Resmi İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) geliştirilmesi, izlenmesi, değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olarak yürütülen çalışma süreçlerine, çalışma takvimlerine ve yürütülen çalışmalarda alınan kararların özeti Program Geliştirme Konseyi (CDC) web sayfası aracılığı ile ulaşılabilmektedir. İzleme, değerlendirme ve ihtiyaç analizi çalışmalarının yürütüldüğü bu süreçlere seminerler ve atölye çalışmaları vasıtası ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de müdahil olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'de ihtiyaç analizine yönelik yürütülen çalışmalar incelendiğinde ise programların izlenmesi, değerlendirilmesi ve ihtiyaç analizi çalışmalarının daimi olarak yürütülmesi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Türkiye'de eğitim programlarının yenilenmesi ve güncellenmesi söz konusu olduğunda yapılan çalışmalarla şekillenen ihtiyaç analizi çalışmalarıyla ilgili belgeler, raporlar ve dokümanlar kamuoyu ile paylaşılmamaktadır. 2017 yılında geliştirilme süreci başlatılan ve 2018 yılında tamamlanan resmi dil eğitim programı olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile ilgili ihtiyaç analizine yönelik yürütülen çalışmalara ilişkin bilgilerin de kamuoyu ile paylaşılmadığı saptanmıştır.

Program geliştirme çalışmalarının sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için geliştirilen öğretim programların tutarlılık ve sürdürülebilirlik göstermesi beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde daha önce geliştirilmiş olan Türkçe dersi öğretim programlarına herhangi bir atıfta bulunulmadığı farklarının ortaya konulmadığı, olumlu sonuçlar elde edilen uygulamaların devam ettiğine dair açıklamalara yer verilmediği görülmektedir. Bu noktadan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) saptanan bu eksikliklerin programın iç tutarlılığını ve sürdürülebilirliğini olumsuz yönde etki edebileceği sonucuna ulaşılabılır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) iç tutarlılığının güçlendirilmesi için önceki yıllarda (ör: 2015 ve 2006) geliştirilen Türkçe dersi öğretim programları ile ilişkisinin kurulması gerekmektedir. 2006 ve 2015 yıllarında geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarında belirlenen eksik yönlerin

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda nasıl giderildiğine dair açıklamalara programda yer verilmelidir. Benzer şekilde önceki yıllarda geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarında bulunan iyi uygulamalardan nasıl faydalandığı ve bu uygulamaların geliştirilerek 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda nasıl yer aldığı açıklanmalıdır.

Hong Kong'da geliştirilen İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), hem önceki İngilizce Dil Eğitim Programı'na (1997) hem de dil eğitimiyle ilgili olan diğer dokümanlara (Temel Okuryazarlık Programı (2010), İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Programı (2002), Temel Eğitim Program Kılavuzu'na (2002) atıflarda bulunulduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Temel Eğitim Program Kılavuzu'nda (2014), İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) geliştirilmesinde tarihsel süreçlere yönelik açıklamalara da yer verilmiştir. Saptanan bu durumun, programlar arası bağlantıları ortaya koymakla birlikte İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) iç tutarlılığını da güçlendirdiği sonucuna varılmaktadır. Türkiye'de geliştirilen resmi dil eğitim programlarının sürdürülebilir ve tutarlı olması için ihtiyaç analizi çalışmalarının Hong Kong dil eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik yürütülen ihtiyaç analizi çalışmalarında olduğu gibi sistemli ve sürekli olması gerekmektedir. TTKB bünyesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ihtiyaç analizi çalışmalarını yürütmek üzere oluşturulacak olan uzman grupların, yıl içerisinde belirli zaman dilimlerinde gerçekleştirecekleri çalışmalara öğretmenleri ve okul müdürlerini de dâhil ederek faaliyetlerini düzenli olarak yürütmelerinin daha nitelikli bir program geliştirme ve yenileme çalışması için uygun olacağı düşünülmektedir.

Hong Kong'da okuma yazma becerilerine yönelik olarak geliştirilen program ve belgeler İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ile sınırlı değildir. Hong Kong'da okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan el kitabı niteliğinde Hong Kong Temel Okuryazarlık Programı (2010) ve İngilizce öğrenme alanına dair okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini de kapsayan detaylı ve derinlemesine bilgi ve örneklerin yer aldığı İngilizce Anahtar Öğrenme Alanı Programı (2017) bulunmaktadır. Bu programların okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik süreçlerde öğretmenler için önemli bir kaynak ve kılavuz olduğu; dolayısıyla okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Hong Kong'da İngilizce dil öğretimi ve geliştirilmesine yönelik olarak geliştirilen programlar ve belgeler okuma ve yazma

becerilerinin öğretiminde, geliştirilmesinde bakış açıları ve uygulama örnekleri bakımından zenginlik oluşturduğu gözlenmektedir. Böylece ilkokulların ve öğretmenlerin bahsedilen bu belgelerden faydalanarak, okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde ve geliştirilmesinde kendi programlarını oluşturabilmelerine olanak sağlanmaktadır.

Türkiye’de ise, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli açıklamalar bulunmamakla birlikte; öğretmenlere kılavuzluk edecek ve kaynak sağlayacak dil eğitimi ile ilgili belgelerin de olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle Türkiye’de okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik süreçlerde ortaya çıkan soruların ve tereddütlerin giderilemediği, sürecin yönetiminin öğretmenlerin kişisel uygulamalarına bırakıldığı sonucuna varılabilir. Bu durum programın uygulanmasına ilişkin olarak öğretmenler ve okullar arasında çelişkili ve tutarsız uygulamaların oluşmasına neden olabilir. Bu bağlamda Güvendir (2014) tarafından ulusal çapta uygulanan Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) sonuçlarına yönelik yapılan araştırmada elde edilen, öğrencilerin ÖBBS 2005 ve 2008’de Türkçe başarılarının okullar arasında manidar olarak farklılık göstermesi ve okulların başarıda %34 oranında bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılması da bu çıkarımı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Türkiye’ de okullar ve bölgeler arasındaki oluşan bu farklılıkların azaltılması için Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın daha etkili şekilde uygulanmasına imkân sağlayacak, Hong Kong’da gerçekleştirilen uygulamalara benzer nitelikte bir takım çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek adına çevresel faktörler, kültürel farklılıklar ve öğrencilerin ön öğrenmeleri dikkate alınarak Türkçe Öğretim Programı uygulama kılavuzları hazırlanmalıdır. Bu sayede, bölgelere ve okullara göre öğrenciler arasında öğretim programının uygulanması esnasında karşılaşılan güçlükler neticesinde oluşan farklılıkların azaltılmasına katkı sağlanabilir.

Ülkelerin resmi dil eğitim programlarının okuma yazma becerilerine yönelik kazandırılmak istenen temel beceriler bakımından kıyaslanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve tartışma. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004), temel beceriler olarak belirtilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra temel dil becerilerini destekleyen ve bu becerilerle birlikte edinilmesi gerektiğine inanılan; *“işbirliği becerileri, iletişim becerileri, yaratıcılık, kritik*

düşünme becerileri, bilgi teknolojisi becerileri, aritmetik becerileri, problem çözme becerileri, özyönetim becerileri, öğrenim beceri” gibi becerilere yer verilmiştir. Programda yer verilen bu becerilerin kazandırılmasına yönelik olarak süreçlerin, başarı ölçütlerinin ve uygulama örneklerinin detaylı biçimde ifade edildiği gözlenmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) yer alan bu becerilerin, okuma ve yazma becerilerinin günlük hayatla ve ön öğrenmelerle ilişkilendirilerek kalıcı olarak edinilmesi ve sürekli geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) yer alan bu beceriler, programın ilkökul kademesinde uygulanan diğer öğretim programları (ör: matematik eğitimi programı) ile disiplinler arası biçimde ilişkilendirilmesine ve bütünleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) ise tematik yaklaşım benimsendiği ifade edilmesine rağmen benzer becerilerin yer almamaktadır. Bu durumun Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) ilkökul kademesinde uygulanan diğer öğretim programları ile ilişkilendirilmesini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde ise, temel dil becerilerini desteleyecek beceriler ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2018) özgü becerilerin yer almadığı gözlenmektedir. Aynı zamanda temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tanımlamalarına da programda yer verilmediği tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) temel dil becerisi olarak kabul edilen okuma ve yazma becerilerinin dahi tanımlanmıyor oluşu programın önemli bir zayıflığı olarak değerlendirilebilir. Okuma ve yazma becerilerinden kastedilen anlamların açıklanmaması, öğretmenler tarafından bu becerilerin öğretimine yönelik süreçlerin iyi anlaşılmasına neden olabilir. Aynı zamanda okuma yazma becerilerinin ve ifade edilen yetkinliklerin detaylı biçimde açıklanmaması ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesini de olumsuz etkilemektedir. Becerilerin programda açıkça tanımlanmaması, öğretmenler tarafından ölçüt belirlenmesinde, buna bağlı olarak da standart biçimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılmasında bir takım güçlükler ortaya çıkardığı söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) detaylı incelendiğinde ise beceri yelpazesi olarak tanımlanan; *“anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik,*

öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade” gibi yetkinliklerin tanımlarına yer verildiği görülmektedir. Ancak programda yer alan bu yetkinliklerin nasıl kazandırılacağına dair açıklama ve uygulama örnekleri görülmemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) sadece tanım bilgisine yer verilen öğrenmeyi öğrenme, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerle ilgili olarak, Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı’nda (2004) özel başlıklar altında programın farklı bölümlerinde detaylı olarak yer almıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) bahsedilen yetkinliklerin nasıl kazandırılacağına dair açıklamaların ve Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilişkisinin kurulmamış olması, bahsedilen yetkinliklerin anlaşılmasını ve istenilen şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle bahsedilen bu yetkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2018) uygun şekilde uyarlanmalıdır. Yetkinliklerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uyarlanarak program ile ilişkisinin ortaya konması, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecine de olumlu olarak yansıtacaktır.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı’nda (2004) yukarıda bahsedilen genel becerilerin yanı sıra dil geliştirme stratejileri ile “*düşünme becerileri, referans becerileri, kütüphane becerileri, bilgi becerileri, kendi öğrenimini planlama, yönetme ve değerlendirme, kendi kendini motive etme ve olumlu tutum geliştirme, başkalarıyla birlikte çalışma becerileri”* gibi becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde küresel çapta uygulanan ve referans kabul edilen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi’nde (PIRLS):

Öğrencilerin okuma amaçları ve kavrama süreçlerine yönelik olarak,

- 1- Okuma deneyimi*
- 2- Bilgiyi elde etme ve kullanabilme*
- 3- Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma*
- 4- Doğrudan çıkarımlar yapma*
- 5- Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama*

5- *Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme gibi kavrama süreçleri okuma becerilerinin düzeyini belirlenmesi kapsamında incelenmektedir.*

PIRLS değerlendirmesinin okuma amaçları ve kavrama süreçlerine göre ülkelerin resmi dil eğitim programları incelendiğinde; Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan “*düşünme becerileri, bilgi becerileri*” gibi becerilerin PIRLS okuma testlerinin genel çerçevesinde bahsedilen okuma amaçları ve kavrama süreçleri ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) ile benzer beceriler içermediği için yukarıda bahsedilen PIRLS değerlendirme çalışması ile uyumluluğunda söz etmek mümkün değildir. Bu durumun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) dış tutarlılığına olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu bakımdan “*düşünme becerileri, bilgi becerileri*” gibi beceriler Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) eklenerek, programın uluslararası standartlar düzeyine getirilmesine ve niteliğinin artırılmasına katkı sağlanabilir.

PIRLS kapsamında incelenen konulardan bir diğeri de “Okul Ders Programı ve Okumayı Öğretmek İçin Yapılan Düzenlemeler” başlığı altında “eğitim programlarında okuma becerilerine ayrılan zaman” belirlenmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) İngilizce derslerinin %40'ının okuma ve ilişkili beceriler ayrılması gerektiğini vurgulamaktadır. 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS değerlendirilmesine katılan Türkiye'nin resmi dil eğitim programında, okuma becerilerine yönelik ayrılan zaman uluslararası ortalamanın altında olmasına rağmen (PIRLS International Report, 2003, s.145); yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) okuma becerilerine yönelik ayrılması gereken zamana dair ifadeler rastlanılmamaktadır. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) daha önceki yıllarda geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarında bulunan eksikliklerin giderilmediğinin bir göstergesi olabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) mevcut olan bu eksikliklerin giderilmesi için okuma ve yazma becerilerine yönelik ayrılan zaman dilimleri uluslararası standartlar (ör: PIRLS) dikkate alınarak düzenlenmeli ve programda açıkça ifade edilmedir. Bu sayede öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirecekleri uygulamaların yıllık planlamasını sağlıklı biçimde hazırlamalarına imkân sağlanabilir.

Ülkelerin resmi dil eğitim programlarının öğrenme hedefleri açısından kıyaslanması ile ulaşılan sonuçlar ve tartışma. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilkököl kısmında (1-4.sınıflar) dil bilgisi hedeflerinin ayrı bir bölüm olarak ele alınmadığı, "Okuma" ve "Yazma" hedeflerinin içerisinde yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Ömeroğlu (2018), 2004-2017 yılları arasındaki Türkçe dersi öğretim programlarını dil bilgisi öğretimi açısından incelediği çalışmada; 2015 ve 2017 programlarında dil bilgisi konuları, "Okuma" başlığının "Söz varlığı" alt başlığı içinde yer alırken yazma becerisi içinde doğrudan yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ise öğrenme hedefleri başlığı, dil bilgisi öğeleri ve yapıları alt başlığı altında yer verilmiştir. İki ülkenin dil programları dil bilgisi öğelerine yönelik hedefler açısından mukayese edildiğinde Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) dil bilgisi öğelerine ve yapılarına (isimler, zamirler, belirleyici ifadeler, sıfatlar, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar, noktalama ve imla, cümle yapıları ve kalıpları) daha çok yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dil bilgisi öğelerine yönelik öğrenme hedeflerine sınırlı sayıda yer verilmesi ve verilen bu hedeflerin de öğretim sırası programın uygulanması aşamasında bir takım zorluklara neden olabilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan dil bilgisine yönelik kazanımlar sınıf seviyelerine göre incelendiğinde kazanımların kendi arasında aşamalı olarak ilerlemediği görülmektedir. Mevcut bu durumun programın dil bilgisi öğeleri ile diğer öğrenme hedeflerinin bütünleştirilmesini olumsuz yönde etkilediği savunulabilir. Bu nedenle dil bilgisi öğelerine yönelik kazanımlar, sınıf seviyelerine göre aşamalı bir şekilde sınıflandırılarak, okuma ve yazma becerilerine yönelik öğrenme hedefleri ile yakından ilişkili olacak şekilde sunulmalıdır. Aynı zamanda, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dil bilgisi öğelerine yönelik öğrenme hedeflerine sınırlı sayıda yer verilmesinin programın içerik boyutunun da daralmasına neden olduğu söylenebilir. Dil bilgisi kazanımlarının ayrı bir başlık altında detaylı bir şekilde ifade edilerek okuma ve yazma becerileri ile de ilişkisinin kurulması, öğrenme hedefleri sayesinde programın içerik boyutunun genişletilmesine katkı sağlayabilir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı (2018) kapsamında 4 temel görev olarak yer alan; öğrenmek için okuma, proje öğrenme, etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojisi, ahlak ve yurttaşlık eğitimi programda kritik unsurlar olarak ele alınmış

olup, öğrenme hedefleriyle de ilişkilendirilmesi öğretmenlerden beklenmiştir. Bu 4 temel görev Hong Kong'da 2000'li yılların başından beri gerçekleştirilen program reformunun da kritik derecede önemli unsurları arasında görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise benzer bileşenlerin yer almamasının programın hedeflerin kazandırılmasına yönelik açıklamalar bakımından ve öğrenme hedeflerinin programın özel amaçlarıyla ilişkilendirilmesi açısından eksik kaldığı sonucuna varılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) belirlenen bu eksiklerin giderilmesi için Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'na (2004) benzer şekilde "öğrenmek için okuma" gibi bileşenlere yer verilmelidir. Bu sayede Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) belirlenen amaçlara ulaşılmasına katkı sağlanabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'na (2004) kıyasla daha fazla kazanıma sahiptir. Benzer şekilde, Yıldız (2015), Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya ana dil eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2009) kazanım sayısının Avustralya ve Ontario'ya göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), Avustralya ve Ontrario ana dil eğitim programlarında olduğu gibi öğretmenlere ve okullara kılavuzluk edecek genel hedefler belirlenip, bu hedeflerden hareketle okulların ve öğretmenlerin kendi öğrencilere uygun olan öğrenme hedeflerini belirlemeleri beklenmektedir. Bu durum öğrenme hedeflerinin Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004), öğrenme hedeflerinin sayısının nicelik olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) kıyasla düşük olmasına açıklık getirmektedir.

Ülkelerin resmi dil eğitim programlarının içerik açısından kıyaslanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve tartışma. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında, temaların seçimi ve metin türlerine dair açıklamalar ile birlikte değerler ve yetkinliklerin kısaca ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı (2004) kapsamında ise, metin türleri, kelime dağarcığının öğretime yönelik içerik, iletişimsel fonksiyonlar (öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile neler yapabileceklerini ortaya koyan unsurlar), sınıf düzeylerine göre dil bilgisi öğeleri (isimler, zamirler, belirleyici ögeler, sıfatlar, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar, noktalama imla) ve dil bilgisi yapıları (cümle kalıpları, cümle yapıları), dil becerileri ve dil geliştirme stratejileri, öğretilmesi

gereken genel beceriler, dil gelişimine yönelik tutum ve değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında Hong Kong ve Türkiye resmi dil eğitim programları içerik bakımından kıyaslandığında programların önemli ölçüde birbirinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, okuma ve yazma becerilerinin derinleştirilerek öğretilmesine ve kalıcı olarak edinilmesine engel oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) saptanan bu eksiklikler programın uygulanması aşamasında farklı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olabilir. Ortaya çıkan bu farklılıklar da ülke genelinde Türkçe öğretiminde birlik sağlanmasını zorlaştırabilir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) içeriği incelendiğinde, oldukça derinleştirilmiş, detaylandırılmış, zenginleştirilmiş, öğrencinin dil öğrenirken ihtiyaç duyabileceği bileşenlerin pek çoğu ortaya konulduğu görülürken Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Hong Kong'a kıyasla sade ve yalın bir içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde duyabilecekleri ihtiyaçların eğitim programı tarafından karşılanması açısından programın eksik kaldığı düşünülebilir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) modüller, üniteler ve görevler arasındaki ilişkiler uygulama örnekleri ile birlikte açıklanmış, görevlerin modül ve ünitelere göre nasıl organize edileceği şema ile gösterilerek ifade edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise programın yapısına ilişkin ifadeler yer almamaktadır. Bu durumda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018), Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'na (2004) kıyasla içerik yapısına ve işleyişine açıklık getirmekte ve ifade etmekte yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan açıklama, örnek ve şemalar programın anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) da bezer şekilde açıklama ve görsellere yer verilmesi, programın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), tutum ve değerlere yönelik, 'kök değer' olarak ifade edilen değerlerin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) isimlerine yer verilmiş; bu değerlerin nasıl kazandırılacağına dair herhangi bir açıklama ve örnekler sunulmamıştır. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ise öğretilmesi

hedeflenen kişisel ve sosyal değer ve tutumlar, İngilizce dili öğrenilirken geliştirilmesi gereken spesifik tutumlar, sınıf seviyelerine göre tablo halinde uygulama örnekleriyle birlikte sunulmuştur. Bu noktadan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) dil edinimi ve geliştirilmesinde öğrencilerin kazanması gereken değer ve tutumları yeteri kadar içermediği sonucuna ulaşılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dil edinimine yönelik değer ve tutumlara yönelik gerekli açıklama ve örneklerin sunulmaması, programın öğretmenlere kılavuzluk etme bakımından eksikliğe neden olmaktadır. Programda dil edinimi ile okuma ve yazmaya yönelik tutum ve değerlere yer verilerek gerekli açıklamaların yapılmasıyla, öğretmenlere kolaylık sağlanacağı ve programın bu bağlamda eksikliğini giderilebileceği düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) içerik boyutunda ele alınacak 8 temadan, 3 tanesinin zorunlu olarak öğretim materyallerinde yer alması gerektiği belirtilip, diğer 5 temanın seçimi kitap yazarlarına ve yayınevlerine bırakıldığı ifade edilmiştir. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2018) ise örnek temalar programda sunulmuş olmakla birlikte öğrenme öğretme sürecinde yer alacak temaların seçimi ilkokullara ve öğretmenlere bırakılmıştır. Program geliştirme sürecinde temel paydaşların etkin katılım göstermesi oldukça önem taşımaktadır. İlke ve standartlara bağlı kalarak programlarının hazırlanması ancak okul toplumunun (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, toplum vs.) program geliştirme sürecine aktif olarak katılması ile mümkün olabilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014; akt. Kahramanoğlu, 2017). Bu bakımdan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) tema seçiminin programın uygulayıcısı ve asıl paydaşlarından birisi olan öğretmenlere değil de ikincil paydaşlara bırakılmasının programda öğretmenlerin etkinliğini ve aktif olarak rol almalarını kısıtlamaktadır. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alacak temalara öğretmenlerin karar vermesi gerektiği düşünülmektedir.

Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) okuma atölyeleri, müdahale programı, zenginleştirme programı, kelime dağarcığı oluşturma, dil geliştirme stratejileri gibi başlıklar ele alınarak öğrencilerin dil becerilerini edinirken ortaya çıkabilecek tüm ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Müdahale programı ile geride kalan öğrencilere destek olma, zenginleştirme programı ile üstün yetenekli ve hızlı öğrenen öğrencilere derinlemesine öğrenme imkânı sunma; kelime dağarcığı ve dil

geliştirme stratejileri ile öğrencilerin dil edinimlerini kolaylaştırmanın hedeflendiği programda ifade edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise benzer uygulamalara yer verilmemiştir. Bu noktadan hareketle programın içerik kapsamının öğrencilerin öğrenme öğretim sürecinde duyabilecekleri tüm ihtiyaçların karşılanması bakımından eksiklik gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Mevcut bu eksiklik Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) uygulanırken, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılma şamasında bir takım zorluklara neden olmaktadır. Karşılaşılan bu zorlukların aşılması için Bakanlık tarafından okuma yazma becerilerini edinmede akranlarından geride kalan öğrencilere yönelik çeşitli çalışmalar (ör: İlkokullarda Yetiştirme Programı – İYEP) yapılmaktadır. Bu durum planlayıcılara ve uygulayıcılara ekstra yükler yüklemektedir. Yaşanan tüm bu zorlukların aşılması, hatta ortaya çıkmaması için Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) bulunan uygulamalara (ör: müdahale programı, zenginleştirme programı) benzer uygulamalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) da yer almalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik açıklamalara ve sınıf seviyelerine göre listelere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ayrancı ve Mutlu (2017), 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırmalı incelediği çalışmasında 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğretilmesi gereken temel kelime listelerinin yer almadığını tespit etmişlerdir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) daha önceki yıllarda geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarında bulunan eksikliklerin giderilmediği sonucuna varılabilir. Önceki yıllarda geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarının eksiklikleri göz önünde bulundurularak, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik açıklamalara ve kelime listelerine programda yer verilmelidir.

Ülkelerin resmi dil eğitim programlarının eğitim durumları açısından kıyaslanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve tartışma. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da programda hangi yaklaşımın benimsendiği (tematik yaklaşım) belirtilmiş; fakat tematik yaklaşıma dair detaylı açıklamalar, öğretmenlere kılavuz edecek örnek ve uygulamalara yer verilmemiştir. Benzer şekilde Arı 2016 yılında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2015) çalışmasında programda temel yaklaşımının net ve ayrıntılı biçimde anlatılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hong

Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) ise görev temelli yaklaşımın temel alındığı ifade edilmiş; görev temelli yaklaşıma dair detaylı açıklamalar, uygulama örnekleri, genişletilmiş görevlerin ve projelerin neyi ifade ettiği ve nasıl organize edileceklerine dair açıklamalar yer almıştır. Bu bulgular ışığında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) paydaşlar tarafından anlaşılması, uygulanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi bakımından programın yaklaşımının iyi anlatılmasının, programın anlaşılması ve çözümlenmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Gagne'nin (1985) eğitim durumlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak belirlediği ilkeler arasında "*amaca görelilik ve içeriğe görelilik*" ilkeleri bulunmaktadır (Demirel, 2013: 147, Ertürk, 2013: 90-98, Taşdemir, 2013: 114, Varış, 1996: 149; Güven ve Alan: 340). Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) içerikte yer alan öğeler programın "öğrenme ve öğretme" başlığı altında öğrenme görevleri doğrultusunda ve öğretim yöntem teknikleri kullanılarak nasıl uygulanacağına dair açıklamalar getirilmiştir. Programın içerik kısmının bulunan temel dil becerilerinin öğretimi, genel becerilerin öğretimi, dil bilgisi yapılarının, cümle kalıplarının öğretimi, metin türlerinin öğrenme görevleriyle birlikte öğretimlerinin gerçekleştirilmesi, dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi, kelime dağarcığını geliştirilmesi gibi konuların açıklanarak, sınıf seviyelerine göre ayrılmış uygulama örnekleriyle birlikte nasıl uygulanacağı ifade edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise içerik boyutunda bahsedilen değerler ve yetkinliklerin öğretimine yönelik açıklama ve örneklere yer verilmemiştir. Aynı zamanda Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) dikte çalışmalarının tanımı ve nasıl uygulanacağına yönelik açıklamalar, örneklerle birlikte sunulurken; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dikte çalışmalarının programın hedefler arasında yer almasına rağmen, ayrı bir bölüm veya başlık altında dikte çalışmalarının öğretimi ve uygulanmasına dair gerekli açıklama ve örneklere yer verilmemiştir. Benzer şekilde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), dil bilgisi öğelerine ve yazım kurallarına artan bir yoğunlukla kazanımlarda yer verildiği belirtilmiştir. Ancak programın hedefleri arasında yer alan dil bilgisi öğelerinin ve yapılarının nasıl öğretileceğine dair açıklama ve örneklere programda yer verilmemiştir. Bu bilgiler ışığında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) eğitim durumlarının düzenlenmesinin, uluslararası alan yazında kabul gören amaca

görelilik, içeriğe görelilik gibi düzenleme ilkeleriyle tam anlamıyla bağdaşmadığı düşünülebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) eğitim durumları boyutunun uluslararası standart ve ilkeler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Büyüköztürk (2007), bilgiyi kavranan ders içeriği (dil bilgisi öğelerinin, noktalama işaretlerinin bilinmesi) olarak, beceriyi ise bilginin benzer veya farklı durumlarda kullanılması (noktalama işaretlerine dikkat ederek yazı yazma vb.) olarak ifade etmiştir (aktaran Urgan, 2007). Türkçe Dersi Dil Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, okuma yazma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik öğretmenlere yapılması gerekenlerin ifade edildiği; ancak nasıl yapılacağına dair yeterli açıklama ve örneklerle yer verilmediği görülmektedir. Aynı zamanda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) okuma ve yazma becerilerinin ne olduğu tanımlanmamış, bu becerilerin geliştirilmesi için yapılacak olan etkinlik ve uygulama örneklerine de programda yer verilmemiştir. Bu durum Türkiye'de okuma ve yazmanın bilgi olarak öğretilmesi ancak beceriye dönüştürülemediğinin bir nedeni olarak görülebilir.

Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) programın hedefleri arasında yer alan dil becerilerinin edinimi ve geliştirilmesine yönelik tüm içeriğin, öğrenme öğretme sürecinde nasıl yapılandırılacağına dair açıklamalar detaylı bir biçimde yapılmış ve bunlarla ilgili örneklerle de programın ekler kısmında yer verilmiştir. Bununla birlikte Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), öğrenme öğretme sürecinde kullanılan müdahale programları, zenginleştirme programları, okuma atölyeleri gibi uygulamalar da ifade edilmiştir. Aynı zamanda Hong Kong'da program reformu ile birlikte gelen 4 temel görev olarak ifade edilen; öğrenmek için okuma, proje öğrenme etkileşimli öğrenme için bilgi teknolojileri, ahlak ve yurttaşlık eğitimi gibi uygulamalara da yer verilmiştir. Özellikle "öğrenmek için okuma" başlığı altında okuma faaliyetlerinin derinlemesine yürütülmesine ve sürecin nasıl şekillendirileceğine dair önemli açıklamalarda bulunulmuştur. Bu noktadan hareketle Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) yer alan bu uygulamalarla, öğrenme öğretme sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi, eksikliklerin giderilmesi ve derinlemesine öğrenmelerin sağlanması için olanak sağlandığı çıkarımı yapılabilir.

Yıldız (2015b), Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya ana dil eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında üç ülke programında da eleştirel düşünme becerilerine yer verildiğini; buna rağmen, Aydın, Erdağ ve Taş (2011), 2003 - 2006 PISA okuma becerileri sonuçlarını karşılaştırmaları olarak inceledikleri çalışmalarında Türk öğrencilerin Kanada ve Avustralya'daki öğrencilere kıyasla metin hakkında hipotez kurma, eleştirel biçimde değerlendirme gibi üst bilişsel becerilere sahip olmadıklarını tespit ettiklerini belirtmiştir. Bu noktadan hareketle 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan sonra geliştirilecek olan dil eğitim programlarında, becerilerin öğretime yönelik daha fazla açıklama ve örneklere yer verilmesi beklenebilir. Fakat 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme becerisi ile birlikte diğer temel becerilere de yeteri kadar yer verilmediği gibi öğrenme ve öğretme süreçlerinde becerilerin nasıl kazandırılacağına dair gerekli açıklama, uygulama ve etkinlik örneklerine de yer verilmemiştir. Dolayısıyla, 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma yazma becerileriyle birlikte öğretilecek olan eleştirel düşünme vb. becerilere ilişkin var olan eksikliğin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da giderilemediğini göstermektedir. Türkçe dersi öğretim programlarının olumlu yönde gelişim göstermesi ve sürdürülebilir olması için önceki programlarda yer alan eksiklerin giderilerek yenilenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda becerilerin öğretime yönelik açıklama ve uygulama örneklerine programın eğitim durumları boyutunda daha fazla yer verilmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretiminin "Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi" yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilerek uygulama esnasında adım adım yapılması gerekenler detaylı bir biçimde örneklerle zenginleştirilerek ifade edilmiştir. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda ise özellikle bir ilk okuma yazma öğretim yönteminin adı geçmemektedir. Programda ilk okuma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik ses bilgisi, semantik ve sentaktik stratejilerle birlikte sesli okuma, hikâye anlatma, paylaşımlı okuma, kılavuzla okuma, bağımsız okuma, evde okuma gibi öğretim yöntemleri yer almıştır. Yazma becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesinde de kopyalama, kontrollü yazma, kılavuzla yazma ve bağımsız yazma süreçlerinin izlendiği ifade edilmiştir. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda ifade edilenler ele alındığında programda okuma ve yazma tek başına öğretilmekle kalmayıp, beceri olarak ele alınarak sürekli

gelişiminin sağlanmasına yönelik stratejiler uygulandığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise okuma yazma sürecinin kazanılmasına yönelik yapılacak uygulamalar detaylı olarak açıklanmış; ancak devamında 2. sınıflarda okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmekle yetinilip 3 ve 4. sınıflarda yazma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin kısa ifadelere yer verilmiştir. 2, 3 ve 4 sınıftaki okuma becerilerinin nasıl geliştirileceğine dair açıklamalara ve uygulama örneklerine programda yer verilmemiştir. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) okuma yazma öğretiminden sonraki aşamalarda, özellikle okuma ve yazmanın beceri olarak geliştirilmesi süreçlerinde programın önemli ölçüde eksik kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) 2, 3 ve 4. sınıflarda okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik açıklamaların yer almayışı, sürecin öğretmenler tarafından iyi anlaşılmasına neden olabilir. Öğretmenlerin 2, 3 ve 4. sınıflarda gerçekleştireceği bireysel uygulamalar ise okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı uygulamaların ortaya çıkmasına dolayısıyla, sınıflar ve okullar arası seviye farklılıklarının oluşmasına neden olabilir. Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde belirlenen eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlerin gerçekleştireceği uygulamalarda birlik ve standart sağlanması için Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) yer alan okuma ve yazma stratejilerine, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) da yer verilmesi gerekmektedir.

Hong Kong ve Türkiye dil eğitim programlarında, okuma yazma becerilerinin öğretiminde bahsedilen "strateji" ifadelerinin anlamlarının ve kullanımlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) okuma stratejileri ses bilgisi, semantik ve sentaktik stratejilerle birlikte sesli okuma, hikâye anlatma, paylaşımlı okuma, kılavuzla okuma, bağımsız okuma, evde okuma olarak; yazma stratejileri ise kopyalama, kontrollü yazma, kılavuzla yazma, bağımsız yazma ve süreç odaklı yazma olarak ifade edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise okuma stratejileri 1 ve 2. sınıflarda sesli ve sessiz okuma, 3 ve 4. sınıflarda bunlara ilaveten tahmin ederek ve soru sorarak okuma olarak ifade edilmiştir. Yazma stratejileri ise programın hedefler kısmında "Yazma stratejilerini uygular" olarak ifade edilmiş ancak bu stratejilerin ne olduğuna dair açıklamalara yer verilmediği görülmektedir. Bu durumda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) okuma ve yazma stratejilerinden kastedilen anlamların ifade edilmesi

gerekliliği ve öğrenme öğretme sürecinde bu becerilerin nasıl işleneceğine dair detaylı açıklamalara yer verilmesi gerektiği düşünölmektedir.

Güvendir (2014), öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmasında, evinde ders kitabı dışında bulunan kitap sayısı ve okumaya ayırdığı zamanı fazla olan öğrencilerin Türkçe başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında sahip olduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğunu destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır. (Park, 2008; Schagen, 2004; Şengöl, 2011, akt. Güvendir, 2014). Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda okul kütüphanelerinin önemi özellikle vurgulanmaktadır. Öğrencilerin ders dışı zamanlarda kütüphanelerde vakit geçirmesine yönelik teşvik çalışmaları, çeşitli kaynak ve etkinlik zenginliğinin sunulması, okuldaki görevli 'kütüphane öğretmenlerinin' rolleri ve önemi programda ifade edilmektedir. Aynı zamanda Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004), öğrencilerin okuma çalışmalarının farklı kaynaklardan ve derinlemesine işlenmesi için 'okuma atölyeleri' gibi uygulamaların da yer aldığı görölmektedir. PIRLS 2001 verilerine göre Türkiye'de okuma çalışmaları ağırlıklı olarak ders kitapları üzerinden yapılmaktadır. Bununla birlikte TIMSS 2011 verilerine göre ilkokullarda TIMSS çalışmasına katılan öğrencilerin %1'nin okullarında 5000'den fazla farklı kitabın bulunduğu bir kütüphanenin olduğu, çalışmaya katılan öğrencilerin %24'ünün ise okullarında kütüphane bulunmadığı rapor edilmiştir. İki ülkenin dil eğitim programlarına bakıldığında okuma becerilerinin geliştirilmesi, okumanın teşvik edilmesi ve çeşitli etkinlik ve okuma kaynaklarının sağlanması bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) eksik kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin okuma becerilerine doğrudan etki ettiği ve dil becerileri geliştirilmelerindeki başarılarına olumsuz etkide bulunulduğu çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin dil becerilerindeki başarı düzeylerini artırılması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) eksikliklerinin giderilmesi için programda, ders dışı okuma faaliyetlerine ve okumanın teşvik edilmesine yönelik vurgulara yer verilebilir.

Ülkelerin resmi dil eğitim programlarının sınama durumları açısından kıyaslanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve tartışma. Hong Kong İngilizce Dil Öğretim Programı'nda (2004) sınama durumlarına yönelik biçimlendirici ve belirleyici değerlendirmeyi içerisine alan "öğrenmek için değerlendirme" ve "öğrenmenin değerlendirilmesi" anlayışlarından bahsedilmiştir. Öğrenmek için değerlendirmede ağırlıklı olarak biçimlendirici değerlendirme öğelerine yer verildiği ve değerlendirme için ev ödevleri, sözlü sunumlar, konferanslar, öğrenme görevleri, paylaşımlı yazma, süreç odaklı yazma, projeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının kullanılabileceği ifade edilmiştir. Programda bahsedilen bu değerlendirme uygulamalarının hangi amaçlarla, nerelerde ve nasıl kullanılabileceklerine dair açıklamalara ve uygulama örneklerine yer verildiği görülmektedir. Öğrenmenin değerlendirilmesi anlayışında ise ağırlıklı olarak belirleyici değerlendirme unsurlarının kullanılabileceği ifade edilmiştir. Belirleyici değerlendirme uygulamalarında sadece kâğıt değerlendirmeleri ile sınırlı kalınmayarak programın üç temel bağlayıcı ögesi (bilgi, kişilerarası, deneyim) kapsamında performans, proje, sözlü sunum ve ürün dosyalarının da kullanılmasının tavsiye edilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) benimsenen ölçme değerlendirme anlayışı incelendiğinde ise 1-3. sınıflar için süreç ve performans temelli bir anlayışın benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Süreç değerlendirme uygulamaları olarak performans çalışmaları, projeler, öz değerlendirme formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirme ölçeklerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Ancak bu uygulamaların tanımlamaları, nerede, ne zaman, nasıl kullanılacaklarına dair açıklama ve örneklere programda yer verilmemiştir. 4-8. sınıflarda ise yazılı sınavlar kullanılarak değerlendirmelerin yapılabileceği ve yazılı sınavlarda dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir. İki ülkenin dil eğitim programlarında ortaya konulan bu bilgiler Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nın (2004) değerlendirme boyutunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) kıyasla, daha kapsamlı ve detaylı bir biçimde ele alındığını göstermektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018), ölçme ve değerlendirme boyutunun iyi anlaşılması ve öğretmenlere kılavuzluk etmesi için, programda kullanılması tavsiye edilen ölçme ve değerlendirme araçları uygulama örnekleriyle birlikte açıklanmalıdır.

Ayrancı ve Mutlu (2017), 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarında ölçme değerlendirme boyutunun yer aldığı; ancak 2006 Türkçe Öğretim Dersi Programı'nda ayrıntılı olarak ele alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Erzan ve Epçeçan (2008) ile Şahin (2007) öğretmen görüşlerine göre 2004 programı pilot uygulamalarından itibaren uygulamada olduğu süreç boyunca değerlendirmiş ve öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2005) ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da 2006 yılında geliştirilen Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunun olumlu olarak kabul gördüğünü göstermektedir. Bu sebeple 2006 yılında geliştirilip 2009 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olumlu olarak kabul gören ölçme değerlendirme boyutunun geliştirilerek 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma yazma becerilerinin nasıl değerlendirileceğine dair kapsamlı ve detaylı bir biçimde açıklanarak uygulama örnekleriyle birlikte ortaya konması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. 2006 yılında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğretmenler tarafından olumlu olarak kabul edilen açıklama ve örneklerin çoğaltılarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmesi, programın ölçme ve değerlendirme boyutunun zenginleştirilmesine ve Türkçe dersi öğretim programlarının sürdürülebilirliğine olumlu yansiyebilir. Bu sayede okuma ve yazma becerilerine yönelik gerçekleştirilecek olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da daha nitelikli olması sağlanabilir.

Öğrencilerin evde okumaya ayırdıkları zaman ile öğrencilerin okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu PIRLS sonuçları ile ortaya konmuştur (PIRLS International Report, 2003). Bu noktadan hareketle Hong Kong'da geliştirilen İngilizce Dil Öğretim Programı'nda "Anlamlı Ev Ödevi" başlığı altında ev ödevlerinin taşınması gereken nitelikler ve evde yapılacak olan okuma etkinliklerine yönelik tavsiyelere yer verildiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) ise Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda saptanan bulgulara benzer bir başlık, konu ve ifadelerin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu noktada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) uluslararası sınavlar neticesinde ortaya konulan ölçütlerden ve ele alınan temalardan uzak bir noktada seyrettiği sonucuna varılabilir.

Bu durumun Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dış tutarlığına olumsuz yönde etki edebileceği düşünülebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak uygulamaya ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) geliştirilirken yapılan çalışmalara ilişkin açıklamaların yürütülen süreçlerin anlaşılması açısından yetersiz kaldığı bulgular bölümünde ifade edilmiştir. Program geliştirme çalışmalarının daha iyi anlaşılabilmesi ve çalışmaların kapsamlı olarak değerlendirilmesine imkân tanınması için yapılan tüm çalışmalar ve analizler, dokümanlar ve yazılan raporlar kamuoyuna açıklanmalıdır.
- Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi çalışmaları, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği toplumsal ihtiyaçların dil eğitimiyle bütünleştirilebilmesi için daimi olarak görev yapan komite ve komisyonlar tarafından yürütülmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sürekliliğinin ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için daimi statüde ulusal ve yerel düzeyde görev yapan program izleme ve değerlendirme komisyonları oluşturulmalıdır.
- Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda (2004) olduğu gibi Türkçe dersi öğretim programlarında da programın geliştirilmesinden sorumlu komisyon üyelerinin listesi kamuoyu ile paylaşılmalıdır.
- Hong Kong'da olduğu gibi öğretmenlere kılavuzluk etmesi için okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik derinlemesine bilgi, açıklama ve uygulama örneklerinin yer aldığı dokümanlar MEB-TTKB tarafından geliştirilmeli ve tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır.
- Okuma ve yazma becerileri geliştirilme sürecinin destekleyici becerilere ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair açıklama ve uygulama örneklerine programda yer verilmelidir.

- Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için gerekli dil bilgisi öğelerine ve bu öğelerin nasıl edinileceğine ve geliştirileceğine dair somut uygulama örneklerine programda yer verilmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içerik seçiminde zorunlu temalar dışında kalan temaların seçiminin yazarlar ve yayınevleri tarafından yapıldığı bulgular bölümünde belirtilmiştir. Programın temalarının seçimi okullara ve öğretmenlere bırakılmalıdır.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik tutum ve değerlerin kazandırılmasına yönelik açıklamalar, örnekleri ile birlikte programda yer almalıdır.
- Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda bulunan dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek okuma atölyeleri, zenginleştirme programı, müdahale programı gibi uygulamalara Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yer verilmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içerik kısmında sunulan bilgi, beceri ve konuların, öğretmenlerin yaratıcılık ve uygulama örneklerine yer verilerek asgari düzeyde de olsa standart sağlamak amacıyla, öğretimine yönelik açıklamalara ve uygulama örneklerine programda yer verilmelidir.
- Hong Kong İngilizce Dil Eğitim Programı'nda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için sunulan gelişim odaklı okuma ve yazma stratejilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilişsel gelişim ilkeleri göz önüne alınarak sınıf seviyelerine göre öğrencilerin kazanması gereken kelime dağarcığı listelerine yer verilmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve yazma becerilerinin ölçme değerlendirme çalışmalarının nasıl gerçekleştirileceğine dair açıklama ve uygulama örneklerine yer verilmelidir.
- Bu çalışma bulguları bir ihtiyaç saptama yöntemi olarak doküman analizi yoluyla elde edilen verilere dayalı olarak bir sonraki programların geliştirilmesi sürecine katkı sağlayabilir. Politika yapıcıların veriye dayalı

yönetim anlayışı geliştirmeleri için bu tür araştırmaların ulaşılabileceği bir veri tabanı oluşturmaları önerilir.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler:

- PIRLS sonuçlarına göre son yıllarda Hong Kong ile birlikte üst sıralarda yer alan Rusya Federasyonu ve Singapur gibi ölkelerin dil eğitim programları da programlarımızın dış tutarlılığını sağlamak amacıyla karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma ve yazma becerilerinin uygulanan programa ilişkin bakış açısı geliştirilmesi amacıyla öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.
- Doküman analizine dayalı bu çalışma veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla görüşme ve gözlem bulguları ile desteklenebilir. Bu bağlamada yapılacak yeni bir çalışma yeni bir araştırma deseni kullanılarak, farklı veri toplama araçları ile yürütülebilir.

Kaynaklar

- Adamson, B. and Lai, W.A. (1997). Language and the curriculum in Hong Kong: dilemmas of triglossia. *Education*, 33(2), 233-246
- Adamson, B. ve Davison, C. (2003). Innovation in English language teaching in Hong Kong primary schools:onestep forward,two steps sideways?, *Macquaire University AMEP Research Centre Prospect Journal*, 18(1), 27-41.
- Akkaya, N. ve İşci, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328 – 343. <http://doi:10.14686/buefad.v5i2.5000191148>
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Aksan, D. (1975). Ana dili, *Türk Dili*, 31(285), 423-434.
- Aktürk, Y. (2009). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Konya
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 146, 37-48.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, R. (2013). Çin hakkında kısa bilgiler. Erişim: 03 Aralık 2017, <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/CIN.pdf>
- Anderson, L. ve Krathwohl, D. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (D. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2) (Ağustos 2016) s.235-253.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: en başarılı beş ülke ve Türkiye”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* - 11(2), 651-673.

- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: en başarılı beş ülke ve Türkiye, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*: 11(2)Bahar, 651-673.
- Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, Volume 5(7) December 2017, 119-130.
- Başkan, Ö. (1975), "yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri", *Türk Dili*, 31(285), 435-438.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181, 2010.
- Belet, Ş.D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Binbaşıoğlu, Cavit. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28(193), 15-20.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 18(193), 15-20.
- CDC. (2001). Learning to learn-the way forward in curriculum development. Erişim: 3 Mart 2016, <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/wf-in-cur/index.html>
- CDC. (2004). *English language curriculum guide, primary 1-6 (ELECG)*. Erişim: 10 Şubat 2016, <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/eng-edu/curriculum-documents.html>
- CDC. (2014). A Holistic review of the Hong Kong school curriculum proposed reforms. Erişim: 2 Ocak 2018, <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cs-curriculum-doc-report/holistic-review/index.html#1>
- CDC. (2014). *Basic education curriculum guide – to sustain, deepen and focus on learning to learn-primary 1-6 (BECG)*. Erişim: 10 Şubat 2016, <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/major-level-of-edu/primary/index.html>

- CDC. (2015a). *Report on the new academic structure medium-term review and beyond*. Erişim: 2 Aralık 2017, <http://www.info.gov.hk/gia/general/201511/06/P201511040633.htm>
- CDC. (2015b). *Ongoing renewal of the school curriculum focusing, deepening and sustaining*. Erişim: 18 Aralık 2017, <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/renewal/index.html>
- CDC. (2016). Curriculum Development Structure. Erişim: 5 Nisan 2016, <http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cdc/en/cdc.html>
- CDC. (2017). *English language education key learning area curriculum guide – primary 1-secondary 6 (ELEKLA)*. Erişim: 29 Mart 2017, <http://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/eng-edu/curriculum-documents.html>
- Cheng, Y. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: reform syndrom and new developments. *International Journal of Educational Management*, 23(1). doi: 10.1108/09513540910926439
- Ciğerci, F. M. ve Şentürk, M. (Şubat, 2018). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programına ilişkin görüşleri(öz). Adilbekova ve diğerleri(Ed), Özet kitabı içinde 2. Uluslararası El Ruha Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri. (s.78-79) Şanlıurfa/Türkiye ISBN – 978-605-9885-57-7
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, Bahar, 231-244.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, Bahar, 101-130.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Durukan, E, Alver, M. (2008). Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), s. 274–289
- EARGED. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal raporu*. Ankara
- Education Bureau, HKSAR. (2010). *Primary literacy programme-readin and writing -ks1, teacher manuel – p1, p2 and p3 (PLP R/W)*. Erişim: 10 Şubat 2016, <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/resource-support/net/rwteachermanualp1-3.pdf>
- Epçeçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), Bahar 2008.
- EURYDICE. (2017). *Türk eğitim sistemi*. Erişim: 5 Ocak 2018, http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf
- Foy, P. (2018). *PIRLS 2016 Assessment user guide for he international database*. Boston: International Study Center, Lynch Schhol of Education, Boston College.
- Gültekin, M ve Anılan, H. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). “İçerik tasarımı”, (Ed. Behçet & Oral Taha Yazar), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi, s.334-362.
- Güvendir, M. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Geniş Ölçekli Test Uygulamaları Özel Sayısı, 172.
- Harris, A.J. ve Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.
- HKSAR Census and Statistics Department. (2014). *Use of Language in Hong Kong in 2012*. Hong Kong Monthly Digest of Statistics. Erişim: 18 Nisan 2018, <https://www.censtatd.gov.hk/hkstat/sub/sp140.jsp?productCode=B1010002>

- Işık, A. E. (2014). *60-66 Aylık iken ilkokula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişmelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Jackson, W. P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. in Jackson, P. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan.
- Jacquet, R. (1998). Language policy in Hong Kong: one country, two systems—but which language? *China Perspectives*, 19, 51-60.
- Johnson, A. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (A. Benzer, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kahramanoğlu, R. (2017). *Okul Temelli Program Geliştirme*. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi 2017; 1(1); 29-36
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Eylül 2011, 717, s. 222-228
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(16), 113-123.
- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1),105-132
- Khan, İ. Z. (2017). *Cambridge uluslararası sınavları ve Milli Eğitim Bakanlığı 11.sınıf biyoloji dersi öğretim programlarının laboratuvar uygulamaları bakımından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı. Erişim: 6 Şubat 2018, <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2009.pdf>
- MEB. (2017). 2017 İstatistikleri. Erişim: 12 Ocak 2018, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf

- MEB. (2017). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim, birinci dönem-2016-2017.
Erişim: 8 Aralık 2017,
https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistik_eri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf
- MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Erişim: 10 Ekim 2017, <http://e-mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim: 25 Ocak 2018, <http://e-mufredat.meb.gov.tr/>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Morris, P. and Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong*. Aberden: Hong Kong Üniversitesi Yayınları.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. ve Drucker, T.K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston: International Study Center, Lynch Schhol of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., ve Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Boston: International Study Center, Lynch Schhol of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., ve Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Boston: International Study Center, Lynch Schhol of Education, Boston College.
- OECD. (2008). *Education at a Glance 2008*. Erişim: 20 Şubat 2016,
<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>
- OECD. (2013). *Eğitim Politikası Genel Görünümü: Türkiye*. Erişim: 12 Ocak 2018,
<http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf>
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 260-280.

- Özdemir, E. (1983). Türkçe Öğretimi: Anadili Öğretimi, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Temmuz - Ağustos 1983, XLVII, 379-380, s. 18-30
- Sabancı Üniversitesi Program Değerlendirme Raporu (2005). Erişim: 3 Mart 2018, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91065>
- Sağ, R. (2017). "İçerik tasarımı", (Ed. Behçet & Oral Taha Yazar), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, Ankara: Pegem Akademi, s.(300-329).
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2017). MEB 2017 bütçe sunuşu, TBMM genel kurulu. Erişim: 12 Nisan 2018, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/13031405_2017_genel_kurul_matbaa_hali_09_12_2016.pdf
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- TDK. (2018a). Okumak. Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim: 10 Mart 2018, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5ae244821b6be6.74094060
- TDK. (2018b). Yazmak. Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde. Erişim: 10 Mart 2018, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.5acdbcb921ccc2.91035492
- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Tse, Shek Kam., Zhu, Yu., Hui, Sau Yan. ve Ng, Hung Wai. (2017). The effects of home reading activities during preschool and Grade 4 on children's reading performance in Chinese and English in Hong Kong. *Australian Journal of Education*, February 2017, 61(8).

- Tse, Shek-Kam., Hui, Sau-Yan., Ng, Hung-Wai, ve Lam, Wai-lp (2015). The Reading Attainment of Hong Kong Primary Four Students: A Study of Literacy Achievements and Its Implications. *Education Journal*, 43(1), 35–58.
- TTKB. (2011a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının yapısı görevleri. Erişim: 8 Aralık 2017, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.html>
- TTKB. (2011b). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının mevzuatı. Erişim: 8 Aralık 2017, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/talimterbiye/talimterbiye.html>
- TTKB. (2017a). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Erişim: 12 Ağustos 2017, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- TTKB. (2017b). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Erişim: 12 Ağustos 2017, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- TTKB. (2017c). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Erişim: 12 Ağustos 2017, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- TTKB. (2018). 19.01.2018 Tarihli 44 sayılı kurul kararı. Erişim: 25 Ocak 2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden alındı
- Tuoheti, G. (2014). Çin Halk Cumhuriyeti'nde Yerel Yönetimler, Erişim: 4 Ocak 2018, <http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr/yerelpolitikalar/article/download/5000185338/5000163286>
- TÜİK. (2018). *Yıllara, Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Nüfus, Genel Nüfus Sayımları*. Erişim: 4 Nisan 2018, <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- URAL, A. (2008). İyi örgün temel eğitim. Erişim: 18 Ekim 2016, http://acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=900&ses=

- Uzun, L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğretim programlarında akıcı okuma becerisine ilişkin görünüm. *III. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu*, 269-274.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Wang, L., ve Kirkpatrick, A. (2015). Trilingual education in Hong Kong primary schools: An overview. *Multilingual Education*, 5(3), 1-26.
- Wilkinson, Ian A. G., Scott, J.A., Hiebert, E. H. ve Anderson, Richard C. (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading*. Washington, D.C: The National Institute of Education.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015a). Kanada'nın Ontario eyaletindeki ana dili programı ile Türkiye'deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması: betimsel bir analiz. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 77-114.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015b). Norveç ve Türkiye'deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 343-382.
- Yanpar, T. & Yavuz, G. (2017). "Program geliştirmede hedefler", (Ed. Behçet & Oral Taha Yazar), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi, s.(275-298).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. ve Durak, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 135-154.
- Yıldız, D. (2015a). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179). 89-110.
- Yıldız, D. (2015b). Türkiye, Kanada (Ontario) ve Avustralya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 537-549.

- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *International Turkish Studies Academic Journal*, 9(3), 1641-1651.
- Yi Lo, Y. ve Chung Lo, E. S. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of english-medium education in Hong Kong review of educational research. *American Educational Research Association*, 84(1), 47-73
- Yi Lo, Y. ve Chung Lo, E. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of English-medium education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, doi: <https://doi.org/10.3102/0034654313499615>



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-755.02.06
Konu : Uğur ATİK Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.04.2018 tarihli ve 974 sayılı yazı..

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Uğur ATİK**'in, **Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ** danışmanlığında yürüttüğü "**Hong Kong ve Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Eğitim programlarının, Okuma Yazma Becerileri Açısından Karşılaştırılması**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Mayıs 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden c09cd55c-443f-47fa-82bb-ba30cf267bf7 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

31/05/2018



Uğur ATİK

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/04/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Hong Kong ve Türkiye'de Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Eğitim Programlarının Okuma Yazma Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/04/2018	200	369514	31/ 05 /2018	%4	953971084

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Uğur ATİK

Öğrenci No.: N14126882

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ

EK-Ç: Thesis Originality Report

26/04/2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Educational Sciences

Thesis Title: Comparison in terms of literacy skills in early childhood curricula in Hong Kong and Turkey

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
25/04/2018	200	369514	31/ 05 /2018	%4	953971084

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Uğur Atik
Student No.: N14126882
Department: Department of Educational Sciences
Program: Curriculum and Instructions
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ

EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin 30.09.2018 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....
.....

31/05/2018



Uğur ATİK

