T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLERLE İLGİLİ BECERİLERİN PROGRAMLAR ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE VE HONG KONG ARASINDA KARŞILAŞTIRMA

PAPATYA DEMİR

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ İBRAHİM TURAN

II. DANIŞMAN
PROF. DR. BOB ADAMSON

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

İSTANBUL-2021

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ

SOSYAL BİLGİLERLE İLGİLİ BECERİLERİN PROGRAMLAR ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE VE HONG KONG ARASINDA KARŞILAŞTIRMA

PAPATYA DEMİR

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ İBRAHİM TURAN

II. DANIŞMAN
PROF. DR. BOB ADAMSON

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

İSTANBUL-2021

3102150018 Öğrenci numaralı Papatya DEMİR tarafından hazırlanan bu çalışma 05/08/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir

Tez Jürisi

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN (Danışman)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Betül BATIR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Bu çalışma; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında yürütülmüş ve TÜBİTAK 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Programı (2015/2) kapsamında desteklenmiştir.

ÖNSÖZ

Bu tezin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kuşkusuz birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle desteği, yol göstericiliği, pozitif tutumu ve bana olan inancından dolayı değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN'a teşekkür ediyorum. Tez izleme jürimde yer alarak çalışmanın başından beri yapıcı geri bildirimlerde bulunan ve değerli öneriler sunarak tezin şekillenmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK ve Doç. Dr. Erkan ATALMIŞ'a katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum. Sizinle çalışmak benim için bir onurdu. Ayrıca doktora tez savunma jürimde yer alan hocalarım Prof. Dr. Z. Nurdan BAYSAL ve Doç. Dr. Betül BATIR, farklı açılardan görüş ve önerilerde bulunarak çalışmamı geliştirmem konusunda önemli eleştiri ve katkılarda bulundular, kendilere çok teşekkür ederim.

Hong Kong Eğitim Üniversitesine (The Education University of Hong Kong) beni davet eden yaptığım araştırma ziyaretleri sırasında beni her zaman destekleyen ve değerli geri bildirimleri ile tezin şekillenmesine katkı sunan çok kıymetli eş danışmanım Prof. Dr. Bob ADAMSON'a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Prof. Dr. Adamson'ın iş birliği olmadan bu çalışmayı yapmam gerçekten çok zor olurdu. Hong Kong'da kaldığım süre boyunda beni maddi olarak da destekleyen, bana burs imkânı sunan Hong Kong Eğitim Üniversitesine ve özellikle Uluslararası Eğitim ve Yaşam Boyu Öğrenme Başkanı, Sayın Prof. Dr. Mark MASON'a bana sunduğu güvenli yaşam alanı için sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca Hong Kong'daki çalışmam boyunca beni motive eden çok değerli Dr. Carla Briffett Aktas ve Will Douglas'a da teşekkürlerimi belirtmek isterim.

Bu tez çalışmasına ve bilimin gelişmesine kaynak sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama sürecinde bana veri sağlayan ve gönüllü olarak çalışmamda yer alan hem Türkiye'deki hem de Hong Kong'daki değerli katılımcılarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sizler olmasaydınız gerçekanlamda bu tezin olması çok zordu. Bununla birlikte yaptığım veri kodlamalarını kontrol eden değerli uzmanlarıma da görüşleri ve katkıları için teşekkürlerimi belirtmek isterim.

Son olarak beni destekleyen, büyüten ve her daim yanımda olan aile üyelerime teşekkür ediyorum. Özellikle doktora sürecinde bana hep destek olan, motivasyonumu artıran değerli ağabeyim Tahir DEMİR ve ailesine teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca çok değerli dostlarıma da bu süreçte yanımda oldukları için çok teşekkür ediyorum.

Papatya DEMİR

ÖZET

SOSYAL BİLGİLERLE İLGİLİ BECERİLERİN PROGRAMLAR ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ: TÜRKİYE VE HONG KONG ARASINDA KARŞILAŞTIRMA

Yaşanan teknolojik, toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmeler; nitelikli insan gücüne ve etkin vatandaşa duyulan ihtiyacı arttırmıştır. 21. yy'de iyice belirgin hale gelen bu ihtiyaç sonucu Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülke, eğitim sistemlerinde değişiklik yapmış salt bilgi temelli eğitim anlayışı yerine; bilginin anlamlı, işlevsel, kalıcı ve günlük hayata uygulanabilmesine imkân tanıyan beceri temelli öğretim (BTÖ) anlayışını ön plana çıkarmaya başlanmıştır. Böylece temel, kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşantılarında öğrencilerin ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmaya yönelik eğitim-öğretim çalışmalarına duyulan ilgi ve ihtiyaç artmıştır. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar Türkiye'nin BTÖ noktasında henüz istenilen düzeye erişemediğini göstermiştir. Bu tezin amacı, Türkiye'de uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ile Hong Kong'da uygulanan Yaşam ve Toplum Öğretim Programı Kılavuzu (YTÖPK)'nu BTÖ kapsamında karşılaştırmak, beceri öğretimi konusunda Türk ve Hong Konglu eğitimcilerin görüşlerini almak ve son olarak Türk eğitim sisteminin BTÖ konusunda Hong Kong YTÖPK'den hangi konularda yararlanabileceğini ortaya koymaktır. Bu çalışma, doküman incelemesi ve eğimci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen nitel bütüncül çoklu durum çalışması özelliği taşıyan karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen Türkiye'den 5 ve Hong Kong'dan 5 olmak üzere toplamda 10 eğitimciden oluşmaktadır. Çalışmanın verilerinin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Doküman incelemesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda dört ana tema belirlenmiştir. Öğretim programlarına yönelik oluşturulan temaların incelenmesi ile bazı benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Her iki ülkenin öğretim programında da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farklı olduğu gerçeği ile hareket edilmekte ve öğrenme-öğretme ile ölçme-değerlendirme sürecinin öğrenci merkezli bir yaklaşımla şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşın karşılaştırılan programlarda hâkim olan eğitim felsefesi, tasarım, beceri sayısı ve içeriğin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizlerden elde edilen bulgularda her iki dersin de BTÖ'yü geliştirmek için yapı ve amaç gereği uygun olduğu anlaşılmıştır. Fakat SBDÖP'ye becerilerin yansıtılması noktasında sistematik yapı eksikliği, beceriler arasında paradoksların olduğu ve becerilerin programa entegrasyonunda bazı yetersizlikler olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca her iki ülkeden katılımcıların vurguladıkları noktalardan biri, merkezi sınav sisteminin BTÖ'yü engellediğidir. Bunların dışında Türk katılımcılar, YTÖPK'de yer alan becerilerin entegrasyonunun Türkiye'de uygulanabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak SBDÖP'de Türkiye Yeyerlilik Çerçevesi ile uyumlu 8 anahtar yetkinlik ve 27 temel becerinin yer aldığı buna karşın YTÖPK'de 9 genel beceriye yer verilmiştir. SBDÖP'nin BTÖ bağlamında bazı eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle programın bileşenleri ile becerilerin ilişkilendirilmesi noktasında Hong Kong YTÖPK'nin Türkiye açısından iyi bir örnek olabileceği saptanmıştır. Bu doğrultuda becerilerilere programda yer verilirken öğretmenlerin

bilgi ve yeterlilik düzeyinin düşünülerek yer verilmesi gerektiği, özellikle öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerledirme sürecinde öğretmene rehberlik edecek kaynak ve materyaler geliştirilmesi önerilmektedir. Özellikle becerilerin programın içeriği, kazanımları, öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme sürecine entegre edilmesi hususunda Hong Kong örneğinden yararlanmanın SBDÖP'deki sistematik yapıyı güçlendireceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı karşılaştırması, Beceri temelli öğretim, Karşılaştırmalı eğitim, Durum çalışması, Sosyal bilgiler öğretim programı.

ABSTRACT

EVALUATION OF SOCIAL STUDIES RELATED SKILLS: COMPARISON BETWEEN TURKEY AND HONG KONG

Technological, social, political, and economic developments have been increased the need for a qualified workforce and active citizens. As a result of this need, which has become more evident in the 21st century, many countries, including Turkey, recently changed the focus of the education system from a purely knowledge-based education approach to the skill-based teaching (SBT) approach, which allows knowledge to be applied to meaningful, functional, and permanent to the daily life. Thus, the interest and need for training activities aimed at providing students with the skills they will need in their basic, personal, social, academic, and business lives have increased. National and international studies have shown that Turkey has not yet reached the desired level in SBT. Therefore this study aims to compare the Social Studies Curriculum (SSC) of Turkey and the Life and Society Curriculum Guide (LSCG) of Hong Kong within the scope of SBT, to gather the opinions of education scholars from Turkey and Hong Kong related to the topic and finally to reveal the areas Turkish education system can benefit from Hong Kong LSCG. This study is comparative education research carried out with a qualitative holistic multi-case study based on the data obtained from document analysis and education scholars' views.The study group of the research consists of a total of 10 scholars, 5 from Turkey and 5 from Hong Kong, selected by criterion sampling from the purposive sampling method. Gathered data was analyzed through the thematic analysis method. As a result of the analysis of related documents and the semi-structured interviews, four main themes were determined. The document analysis of the examined curriculas shows that these curriculas share some similarities as well as differences. Both curriculas accept that the student's interests, needs, and abilities are different. So it is emphasized that the teaching-learning and measurement-evaluation process should be shaped according to a student-centered approach. On the other hand, it has been observed that the educational philosophy, design, number of skills, and content prevailing in the compared curriculas are different from each other. In the findings obtained from the semi-structured interviews, it was understood that both courses we're convenient for improving SBT in terms of structure and purpose. However, it was stated by the participants that there was a lack of systematic structure at the point of reflecting the skills to the SSC, that there were paradoxes among the skills and inadequacies in the integration of the skills into the curricula. Also, participants from both countries emphasized that the central examination system prevents SBT. Apart from these, Turkish participants expressed their opinion that the integration of the skills in LSCG might be implemented in Turkey. As a result, SSC includes 8 key competencies and 27 basic skills compatible with the Turkish Competence Framework, whereas 9 general skills are included in LSCG. It has been concluded that SSC has some deficiencies in the context of SBT. It has been found out that Hong Kong LSCG might be a good example for Turkey, especially in terms of associating the components of the program with the skills. In this direction, while the skills are included in the program, it is necessary to include the knowledge and competence level of the teachers, It is recommended to develop resources and materials that will guide the teacher, especially in the learning-teaching and measurement-evaluation process. It has been evaluated that using the Hong Kong example will strengthen the systematic

structure in SSC, especially in terms of integrating the skills into the content, achievements, learning-teaching, and measurement and evaluation process of the curricula.

Keywords: Curriculum comparison, Skill-based teaching, Comparative education, Case study, Social studies curriculum.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....**iv**
ÖZET.....**vi**
ABSTRACT.....**viii**
İÇİNDEKİLER.....**x**
TABLOLAR LİSTESİ.....**xvii**
ŞEKİLLER LİSTESİ.....**xviii**
KISALTMALAR DİZİNİ.....**xix**
BÖLÜM I: GİRİŞ.....**1**
1.1. PROBLEM DURUMU.....**1**
1.2. AMAÇ VE ARAŞTIRMA SORULARI.....**14**
1.3. ÖNEM.....**15**
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....**16**
1.5. SINIRLILIKLAR.....**17**
1.6. TANIMLAR.....**17**
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....**19**
2.1. BTÖ'NÜN TEORİK ARKA PLANI.....**19**
2.1.1. BTÖ.....21
2.1.2. Beceri Kavramı.....22
2.1.3. Beceri Türleri.....25
2.1.3.1. Genel/Aktarılan Beceriler.....25
2.1.3.2. Özel/Alan Becerileri.....27
2.1.4. BTÖ'nün Tarihsel Gelişimi.....27
2.1.5. BTÖ'de Kullanılan Yöntemler.....30
2.1.5.1. Öğretmen Merkezli Yaklaşım.....31
2.1.5.2. Öğrenci-Merkezli Yaklaşım.....31
2.1.6. BTÖ'de Ölçme ve Değerlendirilme.....33
2.1.7. BTÖ'nün Okul Ortamında Uygulanmasında Yaşanan Zorluklar.34
2.2. ÖĞRETİM PROGRAMI.....**35**
2.2.2.1. Yazılı/Resmi Programı.....36
2.2.2.2. İşevuruk/Uygulanan Program.....36

2.2.2.3. Örtük Program.....37
2.2.2.4. İhmal Edilen Program.....37
2.2.2.5. Okul Dışı Program/Ekstra Program.....38
2.2.3. Öğretim Programının Temel Öğeleri ve Eğitim Felsefeleri.....39
2.2.3.1. Akademik Rasyonalizm.....41
2.2.3.2. Sosyal ve Ekonomik Verimlilik.....41
2.2.3.3. İlerlemecilik.....42
2.2.3.4. Sosyal Yeniden Yapılandırmacılık.....42
2.2.3.5. Geleneksellik (Ortodoksluk) 43
2.2.3.6. Bilişsel Çoğulculuk.....43
2.2.4.Program Geliştirme Çalışmaları.....43
2.3. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM.....45
2.3.2.Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı.....45
2.3.3.Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihi.....46
2.3.4.Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitimin Gelişimi.....48
2.3.5.Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı ve İşlevi 48
2.4. TÜRKİYE'NİN EĞİTİM SİSTEMİ.....49
2.4.1. Türkiye'nin Genel Durumu.....49
2.4.2.Türkiye'nin Okul Sistemi Yapılanması.....50
2.4.3.Türk Okul Sistemi Yapılanması.....50
2.4.3.1.Okul Öncesi Eğitim.....52
2.4.3.2.İlköğretim.....52
2.4.3.3. Ortaokul.....52
2.4.3.4. Yükseköğretim.....53
2.4.4.Türk Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavlar.....53
2.5. HONG KONG'UN EĞİTİM SİSTEMİ.....56
2.5.1.Hong Kong'un Genel Durumu.....56
2.5.2.Hong Kong'un Okul Sistemi Yapılanması.....57
2.5.2.1.Okulöncesi Eğitim.....58
2.5.2.2.İlkokul.....59
2.5.2.3. Ortaokul (Alt ve Üst Kademe).....60
2.5.2.4. Yükseköğretim.....63
2.5.3. Hong Kong Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavlar.....63
2.6. SBD ve YTD 66

2.6.1.SBD.....66
2.6.2.YTD.....67
2.7. KONUYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR.....70
2.7.1.BTÖ'ye Yönelik Yapılan Çalışmalar.....70
2.7.2 .Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları.....77
BÖLÜM III: YÖNTEM.....80
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....80
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....85
3.2.1. Ülke Seçimi.....85
3.2.2. Katılımcı Seçimi 87
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....89
3.3.1. Doküman İncelemesi.....90
3.3.2. Derinlemesine Görüşme.....90
_3.3.2.1.Yarı-yapılandırılmış Görüşme.....92
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....94
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....98
3.5.1.İnandırıcılık (İç Geçerlik).....98
3.5.2.Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik).....100
3.5.3.Tutarlılık (Güvenilirlik).....101
3.5.4.Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik).....101
3.6. ARAŞTIRMACININ ROLÜ.....103
3.7. ETİK 105
3.8. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI.....105
BÖLÜM IV: BULGULAR.....107
4.1. BİRİNCİ SORUYA İLİŞKİN BULGULAR.....107
4.1.1.SBDÖP'nin Hedeflerine İlişkin Bulgular 107
4.1.1.1. Becerilerin Programın Amaçlarına Yansıması.....107
4.1.1.2. Becerilerin Programın Felsefesine Yansıması.....108
4.1.1.3. Becerilerin Programın Yaklaşımlarına Yansıması.....111
4.1.2.SBDÖP'nin İçeriğe Becerilerin Yansıması.....112
4.1.2.1. Anahtar Yetkinlikler..... 116
4.1.2.2. Temel Beceriler.....118
4.1.2.3. Becerilerin Kazanımlara Yansıması 120
4.1.3. SBDÖP'nin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular.....122

4.1.3.1. Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanılması Gerekliliği.....122
4.1.3.2. SBD'nin Doğası ile Uyumluluğu.....123
4.1.3.3.Öğrencinin Deneyimlerinin Vurgulanması.....124
4.1.3.4. Ders Kitabının Dışına Çıkma İsteği 125
4.1.4.SBDÖP'nin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular.....126
4.1.4.1. Çoklu Değerlendirme Araçlarının Kullanımı.....126
4.1.4.2. Süreç Temelli Değerlendirmenin Ön Plana Çıkartılması....127
4.1.4.3. Ölçme ve Değerlendirmenin Programın Tüm Bileşenleri ile Uyum Sağlanması Gerekliliği.....128
4.1.4.4. Öğretmen Rolünün Vurgulanması.....128
4.1.5. YTÖPK'nin Hedeflerine İlişkin Bulgular…….....129
4.1.5.1. Becerilerin Programın Amaçlarına Yansıması.....129
4.1.5.2. Becerilerin Programın Felsefesine Yansıması.....131
4.1.5.3. Becerilerin Programın Yaklaşımına Yansıması……...132
4.1.6. Becerilerin İçeriğine Yansıması.....134
4.1.6.1. Genel Beceriler.....137
4.1.6.2. Becerilerin Kazanımlara Yansıması..... 139
4.1.7. YTÖPK'nin Öğrenme-Öğretme Sürecine Becerilerin Yansıması.....144
4.1.7.1. Uygun Yöntem ve Tekniğin Belirlenmesi..... 144
4.1.7.2. Farklı Öğrenme- Öğretme Yaklaşımlarının Kullanılması 145
4.1.7.3.Öğrencinin Bilgi ve Deneyiminden Yararlanılması.....146
4.1.7.4. Öğrencinin Aktif Katılımını Sağlaması.....147
4.1.7.4. Öğrencinin İlgi ve İhtiyacına Duyarlılık Gösterilmesi.....149
4.1.8.YTÖPK'nin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular...151
4.1.8.1. Değerlendirmenin Öğrenme-Öğretme Süreci İle Uyumu...151
4.1.8.2. Çoklu Değerlendirme Araçlarının Kullanımı.....152
4.1.8.3. Süreç Merkezli Yaklaşımın Vurgulanması 154
4.1.8.4. Öğretmenin Yaratıcığının ve Becerisinin Belirleyiciliği. 155
4.1.8.5. Değerlendirmenin Öğreticiliğinden Faydalanılması 156
4.1.9. Türkiye ve Hong Kong Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.....158
4.1.9.1. Türkiye ve Hong Öğretim Programının Benzer Yönleri....159

4.1.9.2. Türkiye ve Hong Öğretim Programının Farklı Yönleri.....162
4.2. İKİNCİ SORUYA İLİŞKİN BULGULAR…….168
4.2.1.Resmi/Yazılı Programına İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri…….....169
4.2.1.1. BTÖ'nün Ne Olduğuna İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri.....169
4.2.1.2. SBD'nin BTÖ için Uygun Olma Durumu.....171
4.2.1.3. SBDÖP'de Yer Alan Becerileri Hangi Unsurların Belirlemesi Gerektiği.....172
4.2.1.4. Seçilen Becerilerin BTÖ için Uygunluğu.....174
4.2.1.5.Öğretim Programında Sistematik ve Didaktik Yapı Eksikliği.....176
4.2.2. İşevuruk Programa İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri.....178
4.2.2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine Becerilerin Yansıması 178
4.2.2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....180
4.2.2.3.Becerilerin Uygulanmasına Ağırlık Verilmesi.....181
4.2.2.4.BTÖ'nün Öğrenme-Öğretme Ortamına Yansımasında Öğretmenin Rolü.....182
4.2.2.5. Kazanımların Belirleyiciliği.....183
4.2.3. Değerlendirilen Programa İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri.....184
4.2.3.1. Becerilerin Ölçülüp Değerlendirilmesi.....184
4.2.3.2.Sürece Dayalı Değerlendirmenin Önemi.....186
4.2.3.3.SBD'nin Sonuç Temelli Bir Ders Olarak Görülmesi.....187
4.2.3.4.Sınavların BTÖ'yü Olumsuz Etkilemesi.....188
4.2.4.Desteklenen Programa İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri.....190
4.2.4.1.Ders Kitaplarına Becerilerin Yansıma Durumu.....190
4.2.4.2.Ders Kitapları Yazarının Kitaplardaki Beceriler Üzerine Etkisi.....191
4.2.5. Resmi/Yazılı Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri.....193
4.2.5.1.Bilginin Uygulamaya Konulması.....193

4.2.5.2.YTD'nin Doğası Gereği Beceriler için Uygun Oluşu.....194
4.2.5.3.YTÖPK'de Yer Alan Beceriler Hakkında Eğitimcilerin Görüşleri 195
4.2.5.4. İletişim Becerisinin Ön Plana Çıkarılması 196
4.2.6.İşevuruk Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri…….....198
4.2.6.1. Becerilerin Öğrenme-Öğretim Ortamına Yansıma Durumu.....198
4.2.6.2. Becerilerin Öğrenme-Öğretimine Yansıtılmasında Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar.....199
4.2.6.3. Becerilerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasında Kullanılan Yöntemler 201
4.2.6.4. BTÖ'yü Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtma.....203
4.2.6.5.BTÖ'yü Öğrenme-Öğretme Sürecinde Dikkat Edilecek Hususlar 204
4.2.7.Değerlendirilen Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri 205
4.2.7.1. Çoklu Değerlendirme Araçlarının Kullanımı.....205
4.2.7.2. Becerilere Dayalı Ölçme-Değerlendirmeye Merkezi Sınavların Etkisi.....206
4.2.7.3. Becerilere Yönelik Ölçme-Değerlendirmede Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....208
4.2.8.Desteklenen Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri…….....210
4.2.8.1. YT Ders Kitaplarına EBD'nin Etkisi.....210
4.2.8.2. Ders Kitaplarının Beceriler Üzerine Etkisi.....211
4.2.9. Eğitimcilerin Görüşlerinin Karşılaştırılması…….....212
4.2.9.1. Resmi/Yazılı Programa İlişkin Karşılaştırma.....212
4.2.9.2. İşevuruk Programa İlişkin Karşılaştırma.....215
4.2.9.3. Değerlendirilen Programa İlişkin Karşılaştırma.....217
4.2.9.4. Desteklenen Programa İlişkin Karşılaştırma.....221
4.3. ÜÇÜNCÜ SORUYA İLİŞKİN BULGULAR……...222
4.3.1. Becerilerin Programa Yansımasına İlişkin Görüşler.....223
4.3.2. Programdaki Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler.....226

4.3.3. Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Eğitimcilerin Görüşleri…....227
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....229
5.1. TARTIŞMA…….....229
5.1.1.Birinci Soruya İlişkin Tartışma.....229
5.1.2.İkinci Soruya İlişkin Tartışma 236
5.1.3.Üçüncü Soruya İlişkin Tartışma.....242
5.2. SONUÇ…….....243
5.3. ÖNERİLER…….246
KAYNAKLAR.....248
EKLER.....271
ÖZGEÇMİŞ 282

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Türkiye'nin 2003-2018 PISA Okuma Becerileri Sonuçları……..……11

Tablo 1.2. Çin Hong-Kong'un PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu……..…….13

Tablo 1.3. Sosyal Bilgiler ve Yaşam ve Toplum Derslerindeki Ortak Öğrenme Alanları …….....16

Tablo 2.1. Hong Kong'un Öğretim Programlarındaki Genel Beceriler…..…….……26

Tablo 2.2. Program Görüşleri ve Bileşenleri …….……40

Tablo 2.3. Liselere Giriş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavında Öğrencilerin Dersler ve Soru Sayısı…….….54

Tablo 2.4. Hong Kong'un ilköğretim ile Alt ve Üst Kademe Ortaokullarda Anahtar Öğrenme Alanları Kapsamındaki Dersler ……..….62

Tablo 3.1. Türkiye'de Görüşme Yapılan Katılımcı Özellikleri ve Görüşme Süreleri…….....88

Tablo 3.2. Hong Kong'da Görüşme Yapılan Katılımcı Özellikleri ve Görüşme Süreleri…….89

Tablo 4.2. SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçeriği …….....113

Tablo 4.3. Kök Değerler ve SBD Kazandırılması İstenen Değerler …….114

Tablo 4.4. SBDÖP'de yer Alan Anahtar Yetkinlikler …….……..116

Tablo 4.5. SBDÖP'de Yer Alan Temel Beceriler…….. …….....118

Tablo 4.6. Temel Becerilerin Öğrenme Alanlarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Yansıması….. ……...……..119

Tablo 4.7. Yaşam ve Toplum Dersinin Temel Öğrenme Öğeleri ve İçerikleri …..135

Tablo 4.8. Öğrencilere YTÖPK, Dâhilinde Edindirilmek İstenilen Değerler …….137

Tablo 4.9. Öğretilmesi Hedeflenen Genel Beceriler ……138

Tablo 4.10. Kazanımların Yapılan Açıklamaya Göre Tabloda İfade Edilişi……140

Tablo 4.11. Yer Alan Kazanımlara Örnekler ……142

Tablo 4.12. "Yakından Uzağa" İlkesi Altında 1'den 3'e Kadar Öğretilmesi Önerilen Konuların Sırası…….……..143

Tablo 4.13. SBDÖP ile YTÖPK'nin Benzerlik ve Farklılıkları……..158

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Eğitim Programı ve İçeriği ……...36
Şekil 2.2. Türk Okul Sistemi Yapılanması…….....51
Şekil 2.3. Hong Kong'un Okul Programı: Öğrenmek İçin Öğrenme …….61
Şekil 3.1. Bereday'ın Karşılaştırmalı Eğitim Modelinden Esinlenerek Çalışmadaki Verilerin Analizinin Yapılışı……...81
Şekil 3.2. Braund ve Charke'ın Altı Aşamalı Tematik Analizinden Esinlenerek Oluşturulan Analiz Aşamaları……..…… …….....95
Şekil 3.3. Nitel Araştırmada Nesnellik.....102
Şekil 4.1. Genel Becerilerin Öğrenme Öğelerine Entegrasyonu……141

KISALTMALAR DİZİNİ

AB: Avrupa Birliği

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı

AYÇ: Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi

BCA: The Basic Competency Assessment (Temel Yetenek Değerlendirmesi)

BTÖ: Beceri Temelli Öğretim

CDC: Curriculum Development Council (Program Geliştirme Konseyi)

CIES: Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Topluluğu

EBD: Education Bureau

HKDSE: Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination (Hong Kong Orta Öğretim Diploması Sınavı)

HKEAA: Hong Kong Examination and Assessment Authority (Hong Kong Sınav ve Değerlendirme Kurumu)

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)

KPSS: Kamu personel Seçme Sınavı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

NAS: New Academic Stucture (Yeni Akademik Yapı)

NCSS: National Council for the Socail Studies (Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneği)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

OKS: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı

P21: Skills Partnership for 21st. Century (21. yy İçin Beceri Ortaklığı)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması)

PISA: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

SB: Sosyal Bilgiler

SBA: School Based Assessment (Okul Bazlı Değerlendirme)

SBD: Sosyal Bilgiler Dersi

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

TEOG: Temel eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study **(**Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TYÇ: Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi

TYD: Yaşam ve Toplum Dersi (Life and Society Lesson)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UYÇ: Ulusal Yeterlik Çerçevesi

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

YT: Yaşam ve Toplum (Life and Society)

YTÖPK: Yaşam Toplum Öğretim Programı Klavuzu

yy: Yüzyıl

BÖLÜM I: GİRİŞ

Tezin bu bölümünde; araştırmaya neden olan problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları ve çalışmanın önemi açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın varsayımlarına, sınırlılıklarına ve çalışmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Özellikle 20. yüzyıl (yy)'ın ortalarında sinirbilim ve psikoloji alanındaki gelişmeler mevcut eğitim yaklaşımlarında var olan eğitim anlayışlarının ve uygulamaların sorgulamalarını sağlamıştır (Pala ve Şimşek, 2016). Bu sorgulamalar sonucunda eğitim-öğretim ortamı; bellek, bilişsel süreçler (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007), bireysel farklılıklar, gündelik hayat, hayat boyu öğrenme (Aksoy, 2013; Curriculum Development Council [CDC], 2001; Jarvis, 2004), iş için öğrenme (Field, Hoeckel, Kis ve Kuczera, 2009) gibi kavramlarla yeniden şekillenmiştir. Bu süreçte etkili olan ana soru "anlamlı", "kalıcı", "işlevsel" ve "deneyimsel" bir öğrenmenin nasıl mümkün olacağıdır (Dewey, 2007; Mayer, 2002; Philips ve Soltis, 2005; Tan, 2015). Bu açıdan ele alındığında araştırmacılar tarafından bilgi temelli öğretim anlayışı sorgulanmaya ve eleştirilmeye başlanmıştır.

Bu eleştirilerin somut yansımalarından biri, insan yapımı ilk uydunun (Sputnik) 1957'de uzaya fırlatılmasıdır. Bu gelişme, dünyadaki öğretim anlayışını büyük ölçüde etkilemiştir. Bu gelişmenin sonucunda Amerikan okullarının öğretim programları geniş oranda eleştirilmiştir. 1959'da Woods Hole Massachusetts'te Ulusal Bilim Akademisinin sponsorluğunda düzenlenen konferansta Jerome Bruner bir rapor yayınlamış ve bu rapordaki temel problemlerden biri; eğitimin nasıl daha anlamlı bir hâle getirileceği olmuştur (Philips ve Soltis, 2005). Başka bir ifadeyle öğrenciler için öğrenmeye değer olan şeyin ne olduğu üzerinde durmuşlar ve öğrencilerin öğrendiği bilgileri günlük hayatta ve gelecekte karşılaşacağı problemlerin çözümünde kullanıp kullanamayacakları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öğretimin gündelik hayattaki işlevini attırmayı isteme arayışı 1960'lara gelindiğinde daha da artmıştır (Arslan, 2007).

Öğrenme olgusunun sadece uyarıcı-tepki ilişkisi kapsamında ele alınamayacak kadar karmaşık olduğu; davranışla birlikte, düşünme, algılama, akıl yürütme, problem

çözme gibi bilişsel süreçle becerilerin ve değerlerin geliştiği üzerinde durulmaya başlanmıştır (Aydınlı, 2015; Doğanay, 2016; Philips ve Soltis, 2005). Özellikle Piajet, Vygotsky, Dewey ve Bruner gibi araştırmacıların çalışmalarıyla bu sorgulamalar eğitim-öğretim ortamına çeşitli uygulamalarla yansıtılmıştır (Arslan, 2007; Doğanay, 2016; Philips ve Soltis, 2005; Yanpar-Yelken, 2016).

Öğrenmenin karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğunun vurgulanmasıyla bilgi temelli öğretim anlayışına alternatif olarak beceri temelli bir öğretim anlayışı da şekillenmeye başlamıştır (Doğanay, 2016). Özellikle "pragmatik" felsefenin eğitim ortamına yansıması, öğrenciye sunulacak içeriği etkilediği gibi eğitim-öğretimdeki beklentiyi de yeniden şekillendirmiştir. Salt bilginin öğrenilmesi/ezberlenmesinden ziyade öğrencinin deneyimleyerek öğrenmesi, çok yönlü düşünebilmesi, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrendiklerini hayatta uygulaması (Dewey, 2007; Dewey, 1897; Kolb, 2015; Rousseau, 2017) önemli olarak görülmeye başlanmıştır.

Pragmatik felsefe doğrultusunda şekillenen "Yapılandırmacı/Oluşturmacı" öğretim anlayışında, öğrencilerin anlamlı ve işlevsel öğrenmesi amaçlanmıştır (Büyükdüvenci, 2019; Dewey, James ve Peirce, 2016; Fosnot ve Perry, 2007). Bu bağlamda bilgi; beceriye, uygulamaya ve pratiğe döküldüğünde anlamlı hâle gelir (Aksoy, 2013; CDC, 2001; Dewey, 2007; Fosnot ve Kolb, 2015; Maxim, 2006; Perry, 2007). Böylece öğrenciler, öğrendikleri bilgileri; beceriye, uygulamaya ve günlük yaşantısına aktarabildiklerinde bilginin işlevselliği ön plana çıkmış olur. Bu da "Beceri Temelli Öğretim (BTÖ)" anlayışını vurgular.

BTÖ, özellikle fiziksel sınırların ortadan kalktığı ve dünyanın "küresel bir köy" (Kirkwood, 2001) olarak nitelendirildiği 21. yy'da, daha da anlamlı ve önemli bir konu olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu durumun oluşmasında teknoloji, iletişim ve ulaşım ağındaki gelişmeler sonucunda dünyanın çok hızlı bir şekilde değişmesi etkili olmuştur. Yaşanılan bu değişim, toplumlar arasındaki rekabet anlayışını daha karmaşık ve çok yönlü bir hâle getirmiştir. Bu da bireylerin kişisel, sosyal, mesleki ve toplumsal yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma yollarını etkilemiştir. Bu bağlamda bireylerin bilgi, beceri ve değer bakımından tam donanımlı bir şekilde kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir; çünkü içinde bulunduğumuz rekabetçi, iş odaklı ve aktif katılım gerektiren zaman diliminde tek başına bilgi; kişisel, sosyal ve iş hayatında yeterli olamamaktadır.

Bireyin bu rekabetçi düzende yer bulabilmesi için bireylerden bilmenin ötesinde; edindikleri bilgiyi uygulamaları, bir sorunla karşılaşıldığında sorunu çözebilmeleri, bağımsız ve etkili karar verip uygulayabilmeleri, yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel düşünebilme gibi pek çok beceriye sahip olmaları istenir. Bireylerin yaşamlarının büyük bölümü okullarda geçtiğinden becerilerin edinilmesinde ve geliştirilmesinde eğitim, önemli bir rol üstlenir. Özellikle içerik bakımından kişisel, sosyal, toplumsal ve vatandaşlık becerilerini kullanmayı gerektiren ya da bu tarz konu içeriğinden oluşan derslerde; BTÖ ortamı oluşturabilmek ve becerileri geliştirebilmek diğer derslere oranla daha kolay olabilmektedir.

BTÖ anlayışında; öğrencilerden bilgiyi işleyen, yapılandıran, öğrenim sürecinde aktif rol oynayan bireyler olmaları istenir (Güneş, 2012). Özellikle bireyin kendi başına aktif bir şekilde öğrenebilmesi ve bunu beceriye dönüştürebilmesi için iletişim, özdenetim, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi temel becerileri geliştirmeyi amaçlar (Güneş, 2018). Bu bakımdan bilgi temelli öğretimle BTÖ birbirinden oldukça farklıdır. BTÖ anlayışı, öğrenenlere hem belli bir özerklik verirken hem de bireysel ve toplumsal bir sorumluluk yüklemektedir (Köğce, Özpınar, Mandacı-Şahin ve Aydoğan-Yenmez, 2014). Eğitim-öğretim kurumlarının amaçlarından biri de öğrencilere içinde bulunduğu toplumun bir vatandaşı olarak aktif, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, toplumdaki problemlere duyarlı, var olan problemleri çözebilen ve yurttaşlık bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde Sosyal Bilgiler Dersi (SBD)'ne önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda SBD;

> Vatandaşlık becerilerini teşvik etmek için sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin entegre bir çalışmasıdır. Okul programı içinde bu ders; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra beşerî, matematik ve doğa bilimlerinin ürettiği uygun içerikten yararlanarak koordineli, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin birincil amacı, gençlerin birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak çeşitli, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve mantıklı kararlar verme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (National Council for the Social Studies, [NCSS], 1993, s. 3).

Yukarıdaki ifadede görüldüğü üzere; vatandaşlık becerilerini geliştirmek adına sosyal ve beşerî bilimlerin ürettiği içerikten yararlanılarak öğrenciler için koordineli ve sistematik bir çalışma ortamı sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra bu dersin en önemli amacı; demokratik bir toplumda aktif bir vatandaş olarak kamu yararı için bilinçli ve mantıklı karar verme becerilerinin gelişimine destek olmaktır. Bu da SBD için bireyin temel, kişisel, sosyal ve düşünmeye dayalı becerilerini geliştirebileceği doğal bir alan oluşturur. Buna karşın okullarda okutulan SBD, daha çok bilgi temelli bir anlayışla ele alınmakta ve öğretmen tarafından öğrenciye sunulan olay ve olgu bilgisinin öğrenci tarafından aynı şekilde ifade edilmesi olarak algılanabilmekte ve becerilerin gelişimi daha geri plana itilebilmektedir (Ross, 2017).

Becerilerin geri plana itilip bilgi temelli bir anlayış çerçevesinde işlenen SBD, hem içeriği, öğrenme-öğretme ortamını hem de ölçme ve değerlendirme sürecini bu anlayışa uygun olarak şekillendirir (Safran ve Şimşek, 2006; Mayer, 2002; Tan, 2015). Bu doğrultuda vatandaşlık becerileri ile ilgili konular; sosyal, beşerî ve doğa bilimlerinin ortaya koyduğu içerikler; olay ve olguların isimleri, tarihleri, yerleri, sebep ve sonuçları gibi içerik bilgisi hâkim olarak ele alınır (Özcan, 2019; Maxim, 2006; Pala ve Şimşek, 2016). Öğrenme-öğretim ortamına ise bu durum öğrencinin sunulan bilgilerin ya da içeriğin öğretmen merkezli bir anlayışla verilmesine yol açar. Sonuç olarak ise öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, "bilginin ezberlenip ezberlenmediği" anlayışı ile değerlendirilir (Görgen, 2019; Ross, 2017; Safran ve Şimşek, 2006; Sekin, 2008). Böylece becerilerin gelişimi için oldukça elverişli derslerden biri olan SBD'nin, bilgi temelli bir ders olarak ele alınmasına neden olmaktadır.

SBD, benimsediği yaklaşımlar açısından da BTÖ için oldukça uygun bir zemin oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlar; vatandaşlık aktarımı, sosyal bilimler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgilerdir (Barr, Barth ve Shermis, 2013). Bu yaklaşımlardan sosyal bilimler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler salt bilgiye dayalı bir anlayışın ötesinde eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerisi ile aktif ve bilinçli vatandaşlığının gelişimi, bilimsel araştırma basamaklarını uygulama becerisine sahip kişilerin yetiştirilmesini de istemektedir. Bu noktada yaklaşım açısından da anlamlı, kalıcı, işlevsel ve hayat boyu öğrenme becerisinin gelişimi önemli bir konu olmaktadır. Bu öğrenmede, öğrencilerin geçmiş bilgisi ve deneyimi oldukça önemli olmakta ve öğrenciler yeni edindikleri bilgileri önceki

öğrendikleri ile ilişkilendirmektedirler. Hatta öğrenciler daha önceki öğrendiklerinin üzerine yeni öğrendiklerini inşa etmektedirler (Karpicke ve Grimaldi, 2012; Vallori, 2014). Böylece öğrencilerin ön bilgileri, deneyimleri ve becerileri daha sonraki öğrenmeler için önemli bir unsur oluşturur.

Özellikle içinde bulunduğumuz 21. yy'de vatandaşlık anlayışının da değişime uğramasıyla daha aktif, bilinçli, topluma ve dünyaya karşı sorumlu, eleştirel düşünebilen ve bununla birlikte sürdürülebilirlik adına harekete geçme becerisine sahip vatandaşların yetiştirilmesinin istendiği görülür. Bu da bilgi temelli öğretimle değil, ancak BTÖ ile mümkün olabilmektedir. BTÖ, öğrencilerin deneyimlerinden, bilgilerinden, değerlerinden ve becerilerinden yola çıkarak onların olgusal sorunların cevabını üretmelerini ve bir kavramı açıklayabilme becerilerini geliştirmelerini hedefler. Buna ek olarak BTÖ ile öğrencilerin; öğrendiklerini yeni durumlara uygulayabilmeleri, karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri, yaratıcı ve yeni fikirler geliştirebilmeleri ve bunları fırsata dönüştürebilmeleri de amaçlanır (Karpicke ve Grimaldi, 2012).

Gerek akademik gerekse çeşitli kurum ve kuruluşların yaptığı çalışmalarda bu durum açık bir şekilde görülmektedir. Bu kuruluşlardan biri de Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Derneğidir (National Council for the Socail Studies [NCSS]). Bu dernek SBD'nin oluşumunda ve gelişiminde oldukça önemlidir. NCSS'nin üzerinde durduğu noktalardan biri, 21. yy'nin bir gereği olarak öğretim programlarında eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve yaratıcı düşünme gibi becerilere geniş oranda yer verilmesi gerektiğidir (NCSS, 2008).

NCSS'nin de önerdiği gibi Sosyal Bilgiler (SB)'nin öğretim anlayışı; salt bilgi temelli bir bakış açısından ziyade öğrencilerin anlamlı, kalıcı, derinlemesine ve beceri temelli bir doğrultuda yeniden şekillenmesi gerektiğidir (NCSS, 2008). Her dönemin kendine has karakteristiği bulunmasına ve belli başlı becerilerin gelişimine ihtiyaç duyulmasına karşın 21. yy'de yaşam ve kariyer, öğrenme ve yenilik ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi becerilere yönelik vurgunun daha da artmış olduğu görülür. Hatta bu yüzyıla özgü becerileri tanımlamak için "21. yy. becerileri" terimi literatürde yer alır (Gelen, 2017; Hamarat ve Arkan, 2018; Larson ve Miller, 2011; Skills Partnership For 21st Century [P21], 2019).

21. yy becerileri; bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin, nitelikli ve verimli olabilmeleri için sahip olmaları ve sürekli etkin bir şekilde geliştirmeleri gereken becerileri ifade eder (Kay, 2010; Larson ve Miller, 2011; P21, 2019; Stauffer, 2020). Beceriler arasında bütünlük sağlanması noktasında çeşitli kurum ve kuruluşların bir araya gelerek yaptıkları belli başlı çalışmalar vardır. Bunlardan en bilineni 2002'de iş dünyası, eğitim liderleri ve politika yapıcılarını 21. yy'nin bireylerini yetiştirmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde bir araya getiren "21. yy Beceri Ortaklığı (P21)" oluşumudur (P21, 2019; Voogt ve Roblin, 2010).

Bir başka oluşum ise "21. yy Becerilerinin Öğretim ve Değerlendirilmesi (ATC21S)"dir. ATC21S projesi, bu becerileri tanımlamaya ve bunları ölçmenin yollarını geliştirmeye odaklanmıştır. Bu doğrultuda Cisco, Intel ve Microsoft şirketleri; 21. yy becerilerinin öğrenim, öğretim ve ölçümünü dönüştürmeye yardımcı olmak için uluslararası eğitim, siyaset ve iş topluluklarını harekete geçirerek küresel eğitim reformunu hızlandırmak için iş birliğine dayalı sponsor olma planlarını 2008'de açıklamışlardır. 2009 yılında ATC21S, dünyanın dört bir yanından 250 araştırmacıyı bir araya getirerek 5 çalışma grubu kurmuştur. Bu gruplar; "21. yy Becerilerini Tanımlama", "Metodik Sorunlar", "Teknolojik Sorunlar", "Sınıflar ve Biçimlendirici Değerlendirme" ile "Politika Çerçeveleri ve Yeni Değerlendirmeler"dir (Binkley, Erstad, Herman ve Ra, 2012).

Becerilere yönelik çalışmalar yürüten diğer bir kuruluş ise Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD])'dür. OECD, ülkelerin beceri yöntemlerini geliştirmelerine ve hem mesleki eğitim programlarının hem de değişen beceri gereksinimlerine yanıt veren yetişkin öğrenme sistemlerinin tasarımına yardımcı olur. Ayrıca OECD Beceri Merkezi, daha iyi beceri politikaları geliştirmek ve uygulamak için paydaşlarla ilişki kurarak ülkeleri daha iyi ekonomik ve sosyal sonuçlar elde etme konusunda desteklemektedir (OECD, 2018).

Becerilerin geliştirilmesine yönelik önemli çalışmalar yürüten diğer bir kuruluş ise Avrupa Birliği (AB)'nin "Avrupa Becerileri, Yeterlilikler, Nitelikler ve Meslekler (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations [ESCO])" sınıflandırmasıdır. ESCO'nun amacı, istihdam, eğitim ve öğretim konularında farklı paydaşlar tarafından kullanılabilecek meslekler ve beceriler hakkında "ortak bir dil" sunarak Avrupa çapında iş hareketliliğini ve dolayısıyla daha entegre ve verimli bir

işgücü piyasasını desteklemektir. Avrupa işgücü piyasasını daha etkili ve entegre hâle getirmeye yardımcı olup iş ve eğitim dünyasının birbirleriyle daha etkili iletişim kurmasını sağlar (ESCO, 2020).

Yukarıda ifade edilen NCSS, P21, ATC21S, OECD ve AB gibi daha pek çok kuruluşun, becerilerin geliştirilmesine önem vermeleri ve bunların eğitim-öğretim ortamına da yansıtılmasını istemeleri belli başlı amaçlar içindir (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2006; Schleicher, 2019). Bu amaçların en başında; bilgi temelli öğretim sonucunda öğrencilerin akademik olarak belli entelektüel bilgiye erişmek ve bu bilgileri öğrencilerin gerçek yaşantılarına yansıtmalarını sağlamaktır (P21, 2019). Aktif ve verimli bir iş yaşantısının oluşmasında, topluma yararlı bir vatandaş olarak katkı sağlamada; kişilerin temel, bireysel, sosyal ve düşünmeye dayalı becerilere sahip olmaları oldukça önemli olarak görülmektedir (NCSS, 2008; National Research Council [NRC], 2012). Bu bakımdan günümüzde eğitimin en önemli işlevlerinden biri, öğrencilerin hayatını kolaylaştıracak ve ömür boyu gelişimini sağlayacak becerileri edindirmektir.

Toplumsal hayat sadece birey olarak tek başımıza yaşadığımız bir hayat olmadığından sağlıklı bir birey olarak toplumda var olmak için kişilerin özdenetim, iletişim, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, sosyal katılım, iş birliği, uzlaşma gibi pek çok beceriye sahip olması gerekir. Belli bir bilgi ve eğitim seviyesine sahip kişiler eğer temel yaşam becerilerine sahip değillerse hayatlarını mutlu ve sağlıklı bireyler olarak yaşamakta zorlanabilirler. Bu noktada tek başına bilgi temelli öğretim yeterli olmamaktadır.

Günümüzde bir devletin uluslararası arenada güçlü bir devlet olabilmesi ve bu gücü sürdürebilmesi geçmiş dönemlere göre daha zor hâle gelmiştir. Geçmiş dönemlerde askeri ve ekonomik olarak güçlü olan devletler dünyada kolayca söz hakkına sahipti. Günümüzde ise bilim, teknoloji, ulaşım, haberleşme ve genel olarak bilginin büyük oranda artması ve bilgiye ulaşımın kolaylaşması devletlerarasındaki görünür sınırların (Kirkwood, 2001) ortadan kalmasına da neden olmuştur. Bu sınırların ortadan kalkması, uluslararası rekabetin artmasına ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Geçmişte ülkeler sadece ekonomik sıralamaya tabi tutulurken günümüzde teknoloji, bilim, ulaşım, haberleşme, eğitim gibi pek çok sıralamaya tabi tutulmaktadır (Zhao, 2010). Hatta bu sıralama kendi içinde de alt kırılımlara neden olmakta ve genelden daha özele doğru gitmektedir. Örneğin eğitim alanında üniversiteler, dünya

çapında sıralamaya tabi tutulmakta ve kendi sınırları dışındaki ülkenin üniversiteleri ile kıyaslanmaktadır. Bu kıyaslamalar sadece üniversiteler bazında değil, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sahip oldukları beceriler alanında da yapılmaktadır.

Uluslararası değerlendirme sistemleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini istatistiksel bir yönle ele almaya başlamışlardır. Bu bağlamda hem ülkeler kendi değerlendirme sistemlerinde bilginin yanında becerilerin de ölçülüp değerlendirilmesine yönelik çalışmalar geliştirirken hem de uluslararası kuruluşlar buna yönelik çalışmalar başlatmışlardır. Bu kuruluşlardan biri, 1958 yılında kurulan "Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA])"dur. IEA; eğitim dünyasını araştırmak, anlamak ve geliştirmek için çalışan ulusal araştırma kurumları, devlet araştırma kurumları, akademisyenler ve analistlerden oluşan uluslararası bir kooperatiftir. Bu kuruluş; matematik ve fen için Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) okuma için Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)' sınavlarını düzenler. Buna ek olarak bu kuruluş, yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi için International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) ile bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı International Computer and Information Literacy Study (ICILS) alanlarında da öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmektedir (IEA, t.y.).

Bu sınavlara ek olarak OECD kuruluşu tarafından yapılan uluslararası sınav ise "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA])"dır. PISA, her üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve öğrencilerin aileleri ile de ilgili verileri toplanmaktadır (OECD, 2019; Schleicher, 2019). PISA'nın uluslararası diğer sınavlardan en önemli farkı; öğrencilerin öğretim programlarında yer alan kazanımları edinip edinmemeleri değil, öğrendiklerini ne kadar beceriye dönüştürdüklerini ölçmeyi amaçlamasıdır. Bu anlamda PISA sonuçları, bir ülkenin sahip olduğu beceri öğretimi hakkında bilgi vermesi açısından önemli bir veri aracı olduğu söylenebilir.

Gelişmiş ülkelerde 1960'lı yıllarda başlayan beceri odaklı öğretim yaklaşımı ancak Türkiye'de 2000'li yıllarda karşılık bulabilmiştir. Türkiye, bu yaklaşım doğrultusunda uygulamadaki öğretim programında köklü değişikliğe gitmiştir. Bu doğrultuda 2004-2005 yıllarında bilgi, beceri ve değer temelli öğretim programı eğitim-öğretim ortamında yerini almıştır (Güneş, 2012; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; Mutluer, 2013). Yenilenen öğretim programının 1998 programından en büyük farklarından biri, "beceri" kavramı ile "anlamlı ve kalıcı öğrenme"nin açık bir şekilde vurgulanmasıdır (MEB, 2005a). Bu vurgulama, tüm öğretim programlarına yansıtıldığı gibi SBDÖP'ye de yansıtılmıştır. 1998 programındaki SBD anlayışı, daha çok bilgi temelli ve entelektüel bir bakış açısı ile öğrencilere verilmekteydi. 2004-2005 yılında yapılan öğretim programı değişikliğiyle; araştırma, eleştirel düşünme, iletişim, problem çözme, zaman ve kronoloji ile mekânı algılama gibi becerilerin yer almasıyla SBD, farklı bir boyut kazanmıştır (Kabapınar, 2016). Bu durum SBD'nin bilgi temelli öğretim anlayışından ibaret olmadığını ve bu dersin daha işlevsel öğretilebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Yenilenen 2005 ve güncellenen 2018 SBDÖP; öğrencilerin sadece bilgi bakımından değil; bilgi, beceri ve değer bakımından bir bütün olarak gelişmesini ve yetişmesini amaçlar. Özellikle 2018 SBDÖP üzerinde AYÇ (Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi) ile uyumlu bir şekilde hazırlanan ve 2016 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi (TYÇ) etkili olmuştur (MYK, 2016). TYÇ'nin programlara yansıtılmasıyla genç kuşakların hem ulusal hem de uluslararası alanda; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılmış bir şekilde toplumsal hayatta yer almaları hedeflenmiştir (MEB, 2018a). Bu durum, 2017 yılında yayınlanan taslak SBDÖP'de aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

> Eğitim süreci ile kazanılan beceriler, bireyin yaşam standartlarının gelişmesinin yanı sıra ülkelerin küresel rekabet kapasitelerine ve demokratik gelişimlerine de önemli katkılarda bulunmaktadır. Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında aktif rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmesi, ülkeleri öğrencilerini sorumluluk sahibi, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerileri yüksek bireyler olarak hayata hazırlamaya imkân sağlayan bir eğitim modeli arayışına itmektedir (MEB, 2017, s. 6).

BTÖ anlayışı ile yetiştirilen genç kuşaklar, bir yandan kendi yaşam standartlarını yükseltirken diğer taraftan ülkelerinin gelişimine de katkı sağlarlar. Bu bağlamda beceri öğretimi; sadece ulusal değil, uluslararası alanda da önemlidir. Çünkü küreselleşme, rekabetin çeşitlenmesini etkilediği gibi yetiştirilmesi istenen bireyden beklenenleri de etkilemiştir (MEB, 2018c). Ülkelerin beceri temeli alanındaki rekabet güçlerinin net olarak ortaya konulmasında uluslararası sınavların sonuçları önemli bir veri kaynağıdır.

Ülkelerin uluslararası çapta beceri konumunu göstermede PISA sonuçları, oldukça önemli bir veridir. OECD tarafından yapılan bu sınavla; öğrencilerin okuma, fen bilimleri, matematik ve problem çözme alanlarındaki beceri seviyelerinin ölçülmesi ve karşılaştırılması amaçlanır. Ayrıca bu sınav, öğrencilerin kendi düşüncelerini analiz edebilme, bir konu hakkında akıl yürütme ve okulda öğrendiklerini günlük hayata aktarabilme becerilerine odaklanır. Bununla birlikte sınav esnasında öğrencilere yöneltilen çeşitli sorularla ülkelerin eğitim politikalarına yönelik düzenli göstergeler üretilmesini sağlar (OECD, 2019).

Tüm bu hedeflerle birlikte PISA'da asıl amaç, 15 yaş grubundaki öğrencilerin toplum yaşamına etkili olarak katılabilmesi için gerekli olan beceri ve bilgilere ne derece sahip olup olmadıklarını belirlemektir (Aydın, Yılmaz ve Uysal, 2012). Türkiye'deki öğrencilerin bilgi ve becerileri nasıl kullandıklarını görmek açısından PISA sonuçları oldukça değerlidir. PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018 okuma becerisi sonuçları, Türkiye açısından değerlendirildiğinde Türkiye'nin puanının OECD ülkelerini arasında alt sıralarda yer aldığı görülmüştür (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Aydın vd., 2012; MEB, 2015; 2019; Taş, Arıcı, Özkan ve Özgürlük, 2016).

Beceri eğitimini ön plana çıkaran öğretim programları Türkiye'de 2004-2005 yılından itibaren uygulanmaya başlandığı hâlde aradan geçen yaklaşık 17 yıl içerisinde uluslararası düzeyde arzulanan performansa ulaşılamamıştır. Bu durum 2003-2018 yılları arasında Türkiye'nin PISA karnesinin diğer ülkeler ile karşılaştırıldığı Tablo 1.1.'de net olarak görülmektedir. PISA sonuçlarını gösteren raporlar incelendiğinde (MEB, 2015; 2019) Türk öğrencilerin ağırlıklı olarak Yeni Bloom Taksonomisine (Anderson vd., 2018) göre alt düzeyde yer alan soruları cevaplayabildikleri görülmektedir. Bunlardan özellikle hatırlama, anlama basamağında yığılma görülürken buna karşın üst düzey düşünme becerilerini içine alan analiz, değerlendirme ve yaratma sorularını cevaplamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır

(Aydın vd., 2011). Bu durum Türkiye'nin BTÖ konusunda bazı sıkıntılar yaşadığını göstermesi açısından önemlidir.

Tablo 1.1. *Türkiye'nin 2003-2018 PISA Okuma Becerileri Sonuçları (MEB, 2015, 2019).*

Genel Bilgiler	2003	2006	2009	2012	2015	2018
OECD Ortalaması	494	492	493	496	493	487
Tüm Ülkeler Ortalaması	488	484	464	471	460	453
Türkiye Ortalaması	441	447	464	475	428	466
Sıralama	28	37	39	42	50	40
Katılan Ülke Sayısı	40	57	65	65	72	79

Tablo 1.1.'de yer alan okuma alanındaki Türkiye'nin PISA sonuçları değerlendirildiğinde OECD'ye üye ülkelerin ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Yine Tablo 1.1.'de Türkiye, bu sınava katılan pek çok ülkenin sıralama olarak gerisinde kalmıştır. Bu durumun oluşmasının farklı nedenleri olabilir. PISA, yukarıdaki bölümlerde de bahsedildiği gibi öğrencilerin neyi bilip bilmediği değil; bildiklerini beceriye dönüştürüp dönüştüremediği üzerine odaklanmaktadır. Bu sınavda değerlendirme yapılırken de öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımları geliştirdikleri becerilerin düzeyini (1. düzeyin altı, 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. düzey) yansıtmaktadır. Temel yeterlilik düzeyi olan 2. düzeyde, tanımlı bilgi ve becerilere öğrencilerin sahip olması istenmektedir. 2. düzeyin altındaki yeterlik düzeyleri alt yeterlik; 5 ve 6. düzey ise üst yeterlik düzeyi şeklinde tanımlanır. Türk öğrencilerin 2009, 2012 ve 2015 yıllarındaki PISA'nın okuma alanında üst yeterlilik düzeyindeki oranları, OECD ülkeleri ortalamasının gerisinde kalmıştır (MEB, 2016). Bu da Türk öğrencilerinin üst düzey becerileri geliştirme konusunda istenen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin alt düzeydeki soruları yapabilmelerine karşın üst düzey beceri gerektiren soruları yapamamaları; Türkiye'de beceri temelli bir öğretim anlayışından ziyade bilgi temelli bir eğitime işaret ettiği ifade edilebilir (Aydın vd., 2012; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Kabael ve Barak, 2016). Bu durumun oluşmasındaki etkenlerden birinin merkezi sınav sistemi olduğu söylenebilir. Çünkü okul yönetiminin, velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentileri öğrencilerin merkezi

sınavlardan iyi puanlar alabilmeleridir (Büyüköztürk, 2016). Bu noktada ise yapılan çalışmalar, merkezi sınavlarda sorulan soruların ve Bloom Taksonomisi gibi sınıflama sistemlerinde alt düzeyde yer aldıklarını ortaya koymaktadır (Demir, Köçer ve Atalmış, 2016; İskenderoğlu, Erkan ve Serbest, 2013).

Uygulamadaki farklılığın temel sebeplerinin anlaşılması ve sorunların giderilmesi için ilk olarak SBDÖP'nin ayrıntılı incelenmesine ihtiyaç vardır. Çünkü eğitim-öğretim noktasında öğretmenleri, öğrencileri, okul yönetimini, ders kitabı yazarlarını ve merkezi sınav sorularını hazırlayan birimleri yönlendiren en önemli unsurlardan biri öğretim programlarıdır. Bu bağlamda bir dersin temel ve özel amaçlarının belirlenmesinden, ölçme-değerlendirme, öğrenciye sunulacak bilgi, beceri ve değere kadar pek çok husus öğretim programında yer alır. Bu kapsamda SBDÖP'nin BTÖ'ye yönelik nasıl bir yaklaşım içerisinde olduğu, kazanımların, öğretim yöntemlerinin, ölçme-değerlendirme sistemlerinin de BTÖ'yü destekleyip desteklemediğine yakından bakmak oldukça önemlidir. Ayrıca öğretim programı, bir devletin resmi olarak BTÖ'ye bakış açısını yansıtması bakımından da önemli bir veridir.

Bununla birlikte bir ülkenin programı ile başka bir ülkenin programının karşılaştırmalı olarak ele alınması, var olan sistemlerin derinlemesine ele alınmasına oldukça katkı sağlayabilir. Bu bağlamda Türkiye'de hâlihazırdaki 2018 SBDÖP'nin BTÖ açısından incelenmesinin yanı sıra beceri öğretiminde başarılı başka bir ülke ile karşılaştırılması ülkemizin BTÖ programı geliştirme konusundaki eksiklerinin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Böyle bir karşılaştırma için seçilecek ülkenin sadece BTÖ'de başarılı olma ölçütü uyarınca belirlenmesi pragmatik ve uygulanabilir sonuçlar doğurmayabilir. Bu noktada örneklem seçiminde BTÖ başarısı için önemli bir gösterge olan PISA sonuçları, okul iklimi, eğitim anlayışı, kültürel unsurlar, merkezi sınav uygulanıp uygulanmadığı gibi unsurlar da göz önüne alınmalıdır.

Ülkemizde gerçekleştirilen BTÖ konulu karşılaştırmalı çalışmalarda örneklem olarak genellikle Avrupa ülkeleri (İngiltere, Almanya, Fransa, Finlandiya vb.) ile ABD ya da Kanada gibi ülkeler kullanılmıştır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016; Ilıman-Pusküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Buna karşın Asya ülkelerinin eğitim durumu ve politikaları daha az çalışılmıştır. ABD, Kanada ve Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri, okul ve eğitim iklimleri, kültürleri, toplumsal yapıları Türkiye'ye göre farklılık göstermektedir. Örneğin Finlandiya, PISA'da

oldukça başarılı olmasına karşın Türkiye'deki öğrenciler gibi oldukça stresli ve rekabetçi bir sınav sistemine maruz kalmamakta ve eğitim sistemi olarak rahat, esnek, adil bir okul iklimi oluşturulmak istenmektedir (Atalay-Mazum, 2018). Buna karşın Türkiye'deki öğrenciler, iyi bir liseye gitmek için çok erken yaşlarda sınav stresi ile karşılaşmaktadır.

Eğitim uygulamaları ve sosyal-kültürel unsurlar ele alındığında Asya ülkelerinin Türkiye ile çeşitli açılardan benzer özellikler taşıdığı görülür. Bu tezin örneklemini oluşturan Hong Kong, gerek PISA sınavından aldığı yüksek puanla gerekse öğrencilerin merkezi sınav sisteminin oluşturduğu strese maruz kalmaları, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerinin beklentileri, kültürel ve sosyal yapı gibi bazı yönlerden Türkiye ile birçok benzerliğe sahiptir. Çeşitli benzerliklere karşın Hong Kong'un PISA gibi beceri gerektiren bir sınavda oldukça başarılı sonuçlara ulaşması, ülkemizde BTÖ'nün daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Hong Kong, PISA'daki başarısını sınıfların kalabalık olması, merkezi sınavların olması ve eğitim sistemlerinde zorlayıcı pek çok unsur bulunmasına rağmen elde etmiştir. Özellikle PISA gibi bir sınavda Tablo 1.2.'de de görüleceği üzere 2006-2018 yılları arasında istikrarlı bir şekilde ilk 5'te yer almış olması dikkate değerdir.

Tablo 1.2. *Çin Hong-Kong'un PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu (OECD, 2007; OECD, 2010; OECD, 2013*)

Genel Bilgiler	2006	2009	2012	2015	2018
OECD Ortalaması	492	493	496	493	487
Tüm Ülkeler Ortalaması	484	464	471	460	453
Hong Kong Ortalaması	536	533	545	527	524
Sıralama	3	4	2	2	4
Katılan Ülke Sayısı	57	65	65	72	79

Yukarıdaki Tablo 1.2.'de de görüldüğü üzere Hong Kong, PISA'da dikkate değer bir başarı elde ettiği için BTÖ bağlamında başarılı bir ülke olarak değerlendirilebilir. Özellikle Türkiye ile Hong Kong arasında eğitimsel açıdan engel olarak görülebilecek unsurlar olmasına karşın Hong Kong'un BTÖ noktasındaki başarısı merak uyandırmaktadır. Türkiye'nin BTÖ'deki durumunu belirlemeye

yönelik yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, Türkiye'nin bu konuda istenen düzeyde olmadığını göstermektedir (Aydın vd., 2012; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Ersoy, 2006; MEB, 2015; 2016). Bu bakımdan SBD; yaşamla, toplumla ve bireylerle iç içe olan, karşılıklı etkileşimin fazla olduğu ve gündelik hayatla ilişkili bir ders olarak öğrencilerin temel, düşünsel, kişisel ve sosyal beceriler bakımından yetiştirilmesine olanak tanımasına karşın bu ders, ezber ya da bilgi temelli olarak görülmektedir. Dolayısıyla SBDÖP'nin derinlemesine anlaşılması ve özellikle Türkiye'nin de içinde bulunduğu değişen dünya koşullarına uygun olarak öğrenci yetiştirilebilmesi için var olan engellerin etraflıca tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'deki SBDÖP'nin daha iyi anlaşılması için farklı bir ülkenin eş değer programının karşılaştırmalı olarak ele alınması katkı sağlayabilir. Eğitimcilerin kendi ülkelerindeki programları BTÖ yönünden değerlendirmeleri hem programdaki verilerin daha iyi anlaşılmasına hem de mevcut programın eksikliklerini ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca farklı bir ülkenin programının olduğu gibi alınması mümkün olmamakta ve eleştiri konusu olabilmektedir. Bu bağlamda farklı bir ülkenin programının ülke koşullarına uygun olup olmadığı da değerlendirilmelidir.

1.2. AMAÇ VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu tezin amacı, Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'yi BTÖ kapsamında karşılaştırmak, beceri öğretimi konusunda Türk ve Hong Konglu eğitimcilerin görüşlerini almak ve son olarak Türk eğitim sisteminin BTÖ konusunda Hong Kong YTÖPK'den hangi konularda yararlanabileceğini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile bu dersin Hong Kong'daki karşılığı YTÖPK'de BTÖ nasıl ele alınmaktadır?

2. Türkiye'deki eğitimcilerin SBDÖP'ye ve Hong Kong'daki eğitimcilerin ise YTÖPK'ye ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Türkiye'de uygulanan SBDÖP, Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'den BTÖ kapsamında neler alabilir?

1.3. ÖNEM

Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'yi BTÖ kapsamında benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırmak bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. SBD'nin BTÖ noktasında içinde bulunduğu koşulların etraflıca ele alınabilmesine katkı sağlaması açısından bu çalışma oldukça önem taşımaktadır. Bu tez, SBDÖP merkezinde gerçekleştirilmekle birlikte diğer tüm disiplinlerin gerçekleştirmeye çalıştığı BTÖ'yü merkeze aldığından program geliştirme ve becerilerin programda nasıl yer verildiğinin etraflıca anlaşılması açısından diğer disiplinlere de katkı sağlayacaktır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmasında Hong Kong gibi uzun yıllar PISA sıralamasında üst sıralarda yer alan bir ülkenin incelenmesi ülkemizde hem BTÖ'nün gelişip güçlenmesine hem de uluslararası sınavlardaki sıralamamızın yükselmesine de faydalı olacaktır. Bunlarla birlikte her iki ülkedeki eğitimcilerin kendi ülkelerinde uygulanan öğretim programlarına ilişkin görüşlerini ifade etmeleri yine iki ülkedeki programa geniş bakış açısı sunarken yanı sıra Türkiye'de uygulanan SBDÖP'nin BTÖ yönünden derinlemesine anlaşılmasına katkı sunacaktır. Buna ek olarak görüşmeye katılan Türkiye'deki eğitimcilerin bakış açısına göre Hong Kong'da uygulamada olan YTÖPK'den SBDÖP bağlamında neler öğrenilebileceği ele alınacak ve böylece hem Hong Kong'un YTÖPK'si incelenecek hem de SBDÖP'ye hangi bakımlardan uygun olabileceği ya da uygun olamayacağı değerlendirilecektir. Böylece merkezi sınav uygulayarak PISA sınavlarında üst sıralarda yer alan bir örneğin incelenmesiyle "Merkezi sınavlar beceri temelli, öğrenci merkezli eğitiminin önündeki en büyük engeldir." hipotezinin ne derece geçerli olduğu ortaya konulacaktır.

SBDÖP'ye yönelik Cevriye-Özkaral (2015)'ın yaptığı karşılaştırmalı eğitim çalışması, Hong Kong ile birlikte Kanada (Ontario), Finlandiya, Estonya Cumhuriyeti, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Avustralya'yı kapsamaktadır. İlgili çalışmada; örneklem olarak seçilen ülkelerin SBDÖP'leri dört temel boyut olan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme açısından ele alınmıştır. Bu tezde yalnızca Hong Kong'un seçilmesi, doküman incelemesinin yanında verilerin görüşmelerle desteklenmesi ve BTÖ'nün odak noktası olması açısından diğer çalışmadan farklılık göstermektedir. Ayrıca BTÖ'ye yönelik çalışmalarda, genellikle bir ya da birkaç beceri seçilip farklı öğretim yöntemleri, etkinlikler ve materyallerin

bu becerilerin gelişimine etkisi veya BTÖ'nün öğrencilerin akademik başarı ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Çoşkun- Keskin, 2007; Elikesik, 2013; Seyhun, 2000; Tetik, 2013; Yılmaz 2003; Yontar, 2013). Bu tezde ise belli bir beceri veya beceri grubuna odaklanmayıp BTÖ'yü bütüncül bir şekilde ele alması açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma; merkezi sınav uygulayıp birlikte PISA sınavlarında başarılı sonuçlar alan bir ülkeyi incelemesi, ülkemizde gerçekleştirilen karşılaştırmalı çalışmalarda pek yer verilmeyen Hong Kong'un eğitim sistemini değerlendirmesi yönünden önem taşımaktadır. Ayrıca karşılaştırmayı bir ülkenin eğitim anlayışının temel kodlarını içeren öğretim programı üzerinden gerçekleştirmesi, veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla öğretim programından elde ettiği verileri eğitimcilerin görüşleri ile desteklemesi bakımından da benzer çalışmalardan ayrışır.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Hong Kong'un uluslararası PISA sınavında almış olduğu puanlardan yola çıkarak beceri öğretimi noktasında Türkiye'den daha iyi olduğu varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada Tablo 1.3.'te belirtilen her iki öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının benzerliğinden yola çıkılarak Hong Kong'daki YTÖPK'nin Türkiye'deki SBDÖP'ye karşılık geldiği varsayılmıştır.

Tablo 1.3. *SB ve YT Derslerindeki Ortak Öğrenme Alanları (CDC, 2010; MEB, 2017)*

Yaşam ve Toplum (Life and Society)	**Sosyal Bilgiler**
1. Bireysel ve Toplumsal Gelişim	1. Birey ve Toplum
2. Kaynaklar ve Ekonomik Faaliyetler	5. Üretim, Tüketim ve Dağıtım
3. Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık	6. Etkin Vatandaşlık 7. Küresel Bağlantılar

3. Gerek Türkiye'deki gerekse Hong Kong'daki yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılan eğitimcilerin verdikleri cevaplarda samimi oldukları, gerçek duygu ve düşüncelerini paylaştıkları varsayılmıştır.
4. Çalışmada kullanılan doküman incelemesi ve görüşme yönteminin araştırma sorularına cevap bulmada yeterli olduğu varsayılmıştır.
5. Yarı-yapılandırılmış görüşme formuna katılan çalışma grubunun sayı ve nitelik bakımından yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. BTÖ, diğer derslerin öğretim programlarında da yer almasına karşın bu çalışma; Türkiye'deki hâlihazırdaki 2018 SBDÖP ve Hong Kong'daki 2010 YTÖPK ile sınırlıdır.
2. Türkiye ve Hong Kong'da amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiş eğitimcilerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerin içinde bulundukları sosyal, ekonomik ve kültürel bakış açıları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Beceri Temelli Öğretim (BTÖ): Konu bilgisi kavramı etrafında değil, beceri etrafında şekillenen ve öğrencilerin bildiklerinden yola çıkarak o bilgilerle neler yapabilecekleri üzerine yoğunlaşan ve bu doğrultuda öğretim programının kazanımlarını, öğrenme süreçlerini ve değerlendirmesini şekillendiren öğrenmeyi ifade eder (Docking, 1994).

Beceri: Bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren "bilgiyi kullanma" ve "problem çözme" (MYK, 2015, s. 16) olarak tanımlanmaktadır.

Bilgi: Bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi (MYK, 2015, s. 16)'dir.

Desteklenen Öğretim Programı: Öğretim programını desteklemek ve sunmak için ayrılan kaynaklar tarafından yansıtılan ve şekillendirilen öğretim programıdır (Glatthorn, Boshee, Whitehead ve Boschee, 2012, s. 12).

Resmi/Yazılı Öğretim Programı: Kapsam ve sıra çizelgeleri, ders programları, ders planları, program kılavuzları, kazanımlar, ders ana hatları, öğretme ve değerlendirme yöntemlerini içeren yazılıp okullara gönderilen belgelerdir (Posner, 1995, s. 11).

Test Edilen Öğretim Programı: Öğretmenin bölgede geliştirilen, öğretim programı referanslı ve standartlaştırılmış testlerle sınıf içinde yaptığı değerlendirmelerden oluşan öğrenme setleridir (Glatthorn vd., 2012, s. 15).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini (MYK, 2015, s. 42) ifade etmektedir.

Uygulanan/Öğretilen Öğretim Programı*:* Öğretmenin uygulamada neler öğrettiği ve öğrenciye nasıl iletildiğini gösteren programdır (Posner, 1995, s. 11-12).

Yetkinlik: Bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması (MYK, 2015, s. 16)'dır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. BTÖ'NÜN TEORİK ARKA PLANI

Yakın geçmişte eğitim felsefesi aracılığıyla felsefeciler, psikologlar ve eğitimciler bireyin doğa ve toplumla ilişkisini anlamaya ve bireylerin bilgiyi inşasına yönelik temel soruları yeniden düzenlemeye çalışmışlardır (Brooks ve Brooks 1993; Erden ve Demirel, 2003). Bu sorgulamalar; öğretim programın hedeflerinin, içerik ve organizasyonunun, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin şekillenmesinde etkilidir. Eğitim felsefelerine yönelik yapılan çalışmaların sonucunda; daimici (prennialism), esasici (essentialism), ilerlemeci (progressivism) ve yeniden kurmacı (reconstructionism) olmak üzere dört temel eğitim felsefeden bahsedildiği görülmektedir (Aydın ve Çıtak, 2009; Demirel, 2015). Bu eğitim felsefeleri; idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşculuk olmak üzere dört felsefi akıma dayandırılmaktadır. Bunlardan idealizm ve realizm, geleneksel pragmatizim ve varoluşçuluk çağdaştırlar (Demirel, 2015). Günümüzde eğitime yön veren çağdaş felsefi akımlardır.

Pragmatizm, katı kuralları ve kesinliği reddeden, demokrasiye, bireysel hak ve özgürlüklere vurgu yapan, yararlı olan bilgilerin öğrenciye verilmesi gerektiğini savunan liberal felsefi bir düşüncedir. Pragmatik eğitim anlayışının merkezinde problem çözme, uygulama ve tecrübe gibi kavramlar yer alır ve okul, gerçek hayatın bir yansıması olarak görülür (Büyükdüvenci, 1987). Kişisel deneyimleri ve gerçekçiliği önemli olarak gören varoluşçuluğa dayalı eğitim anlayışında, sistematik ve kalıplaşmış bilgiler yerine; bireyin davranışlarında, yaşantısında yardımcı olacak ve deneyim elde etme imkânı sağlayacak konulara öncelik verilmesidir (Küpheli ve Şahin, 2018).

İlerlemecilik pragmatik felsefeye dayanmaktadır ve bu felsefenin eğitime uygulanması olarak kabul edilir. Bu felsefeyi savunanlar; Heraclitus, Protogoras, Bacon, A. Comte, C. Peirce, W. James ve Dewey'dir (Terwel, 1999; Tuncel, 2019).Günümüzde ilerlemecilik, pedagojik ilerlemecilik anlamına gelmektedir. Eğitimin çocuğun ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve gelişim aşamasına dayandırılmasıdır. Belirli bir konuyu aktarmaya odaklanmak yerine, öğrencilere herhangi bir konuyu

öğrenmek için ihtiyaç duydukları becerileri öğretmektir. Aktif katılım yoluyla öğrenci tarafından keşfetmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik ederek topluluk, öğrencilerin işbirliği, hoşgörü, adalet ve demokratik eşitlik değerlerini geliştirmeyi eder. Eğitim jargonunun kısaltmasıyla bu, "çocuk merkezli eğitim", "keşif yoluyla öğrenme" ve "nasıl öğrenileceğini öğrenme" anlamına gelir. Eğitimde ilerlemeciliğe karşılık gelen kuram "yapılandırmacılık"tır (Labaree, 2005).

Eğitimde hızla yayılan yapılandırmacı yaklaşım, temelini felsefe ve psikolojiden almıştır (Fosnot, 1992; akt. Erden ve Demirel, 2003). Bu yaklaşımı diğer bilişsel yaklaşımlardan ayıran ana fikir, Jean Piaget tarafından ortaya atılmıştır. Piaget tarafından ortaya atılan düşünce; bilgi olarak adlandırdığımız şeyin, bağımsız bir temsili amacına sahip olmadığı ve olamayacağı; ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüdür (Glasersfeld, 2007). Yapılandırmacılık öğrenmeyi; öğrencilerin çevresiyle fiziksel ve sosyal dünyayla etkin etkileşimi sonucu ortaya çıkan, yorumlayıcı, özyineleyici ve doğrusal olmayan bir inşa süreci olarak tahlil eder (Fosnot ve Perry, 2007, s. 38). Dewey'in laboratuvar okullarının kurulmasında ve çeşitli projelerle bu anlayışın okul ortamına yansıtılma çalışmalarının ardında ABD'deki ilerlemecilik ile Batı Avrupa ülkelerindeki reform pedagojisi etkili olmuştur. Bu fikirle beraber ABD'de birkaç eğitim programı yapılandırmacı fikirlere dayalı olarak tasarlanmış ve çeşitli projeler geliştirilmiştir (Terwel, 1999).

Yapılan çalışmalarda bilginin aktif ve stratejik bir şekilde geliştiği; uzmanlığın, öğrenme stillerinin, ilginin çeşitlendiği; öğretmen ve öğrenci arasındaki işbirliği, sorgulama ve yansıtma gibi pek çok faktöre odaklanılmıştır. Bu anlayış doğrultusunda şekillenen programlarla; bilgide bir artış, daha yüksek derecede eleştirel düşünme, daha fazla okuma ve yazma becerisi ile argümantasyon becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması umut verici olarak görülür (Ramnath ve Sivakumar, 2011; Terwel, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşım; Jean Piajet, Lev Vygostsky, John Dewey, Jerome Bruner, Howard Gardner ve Nelson Goodman gibi kişilerin öğrenmede temsilin rolü üzerine yaptığı çalışmalardan beslenir. Bu kuramın temelinde bireyin ön bilgileri ve bu bilgilerin kullanılarak yeni bilgi ve becerilerin inşa edilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin ön bilgi ve becerilerinin diğerlerinden farklı olabileceği gerçeği ile kişilerin kendine özgü gerçekler ve beceriler geliştirmesine olanak tanır. Yaklaşım, öğrenmenin gelişimin bir sonucu olmadığı ve gelişimin öğrenme olduğu üzerinde

durur. Bu anlamda, öğrencinin öğrenme sürecini organize etmesine, kendi sorumluğunu almasına, kendi hipotez ve modellerini üretmesine, bu modellerin geçerliliklerini test etmesi ve uygulamasına izin verilmelidir (Fosnot ve Perry, 2007; Ramnath ve Sivakumar, 2011; Terwel, 1999).

Bu süreç içerisinde öğrencilerin çelişkileri fark edecekleri, bu çelişkiler içerisindeki birçok olasılıkları araştırmaları ve üretmeleri için anlamlı ve gerçekçi bağlamlar sunulması ve bu çelişkilerin aydınlatılma, araştırılma ve tartışılmasına imkân verecek ortamların sağlanması önemli bir unsurdur. Bu sayede yansıtıcı sorgulama, anlam üretmede ve deneyim sağlamada itici bir gücü oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin topluluk önünde fikirlerini ifade etme becerileri oldukça önemli bir konu olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin kendi anlamını inşa etmesini ve aktif olarak sürecin bir parçası olmasını, öğrencilerin anlamlı, kalıcı, işlevsel ve uygulanabilir şekilde bilgi ve becerilerini kullanmasını ön plana çıkarmaktadır (Fosnot ve Perry, 2007). Türkiye'nin eğitim-öğretim anlayışını da şekillendiren yapılandırmacı yaklaşımın vurguladığı; bilginin işlevsel, kalıcı, anlamlı, uygulanabilir ve beceriye dönüştürülebilmesi gibi özelliklerinden yola çıkarak tezin arka planı, bu yaklaşıma dayandırılabilir.

2.1.1. BTÖ

Alanyazında BTÖ kavramının üzerinde mutabık kalınan bir kullanım şekli veya tanımı yoktur. Bu kavram, alanyazında beceri temelli eğitim, beceri temelli öğretim, beceri temelli öğrenme ve öğretme, sonuç temelli eğitim/öğretim/öğrenme, ustalık temelli eğitim, standart temelli eğitim ve performans temelli eğitim gibi farklı şekillerde kullanılmaktadır (Mkonongwa, 2018). Alanyazındaki kullanım şekilleri arasından bu tez kapsamında en yaygın kullanım şekillerinden biri olan "Beceri Temelli Öğretim" kavramı tercih edilmiştir.

BTÖ, sınıf içinde öğrencinin anlamlı öğrenme süreçlerine katılımını sağlayan, onların önceki bilgilerini, becerilerini ve deneyimlerini kullanarak süreç içerisinde sahip oldukları becerilerini geliştirmeyi, öğrendiklerini denemeyi ve uygulamayı teşvik etmeyi amaçlar (Çelikkaya, 2011; Reva University, 2019; Tan ve Temiz, 2003). BTÖ'de öğrencinin belli bir sorumluluk alması sağlanarak amacına ve başarısına ulaşmasına yardımcı olmak ve süreç içerisinde gelişimini desteklemek önemsenir

(O'Sullivan ve Burce, 2014). BTÖ, öğrencinin anlamlı, derinlemesine, kalıcı, uygulamaya dayalı, aktif katılımının olduğu güçlü ve zengin öğrenme ortamına vurgu yapar (Mkonongwa, 2018). Bu öğrenmede kavramların korunmasına yardımcı olmak için eğitmenler, öğrencilerin sınıfta kazanılan beceriler üzerinde düşünebilmeleri için plan yapar, fikirleri tartışır ve yapıcı geri bildirim sağlar (Albir, 2017; Reva University, 2019).

BTÖ, yerleşik eğitim ölçütlerini karşılamada öğrencinin bağımsız sorumluluğuna büyük ölçüde önem verir. Daha çok bilginin uygulanmasına dayalı olarak öğretim sürecinin belirlendiği ve bu süreç içerisinde öğrencilerin performanslarının ve ilerlemelerinin değerlendirildiği bir mekanizma sağlar (Bechtel, Davidhizar ve Bradshaw, 1999; Mkonongwa, 2018, s. 3). Öğrenciye daha anlamlı ve kalıcı bilgi sunmayı amaçlayan bu öğrenmenin temel bazı özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Lasnier 2000, s, 158; akt. Albir, 2017, s. 165):

1. Önceki öğrenmelerin ve becerilerin kullanımını teşvik ederek yeni öğrenmeleri inşa eder.

2. Yaparak, uygulayarak ve öğrencinin süreç içerisinde aktif rol almasını sağlayarak öğrenmenin kazanılacağını vurgular.

3. Öğrencilere motive edici ve özgün durumlar sunar.

4. Kazanımların, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinin arasında uyumluluk kurulmasını sağlar.

5. Öğrenen bilgi ve becerilerin farklı bağlamlarda kullanılmasını teşvik eden görevler ve bağlamlar arasında aktarılabilir bir ilişki kurulmasını sağlar.

2.1.2. Beceri Kavramı

Beceri kavramına ilişkin çeşitli tanımlar bulunur. Genel Türkçe Sözlüğünde (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) beceri; (1) "*Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet*; (2) "*Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet"* ve (3) *"Vücudun yapılması güç alıştırmalara yatkın olması durumu*" dur. İngilizce de ise "skill" olan beceri kavramı "*özellikle üzerinde uygulama yapıldığı için bir aktiviteyi ya da işi iyi yapabilme*

"(Cambridge University Press, 2021) olarak tanımlanır. Eğitim Terimleri Sözlüğünde ise bu kavram, *"(1) Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi (2)" Ustalık, uzluk, el uzluğu. (3) "El, parmak ve göz ortak güdümü (koordinasyon) bakımından yeterlik"* (TDK, 1974) şeklinde tanımlanır.

Beceri kavramı geniş anlamda, etki alanına özgü durumlarla ve görevlerle başarılı bir şekilde başa çıkmak için edinilen ve ihtiyaç duyulan bağlama özgü eğilimler olarak tanımlanabilir (Bergsmann, Schultes, Petrab ve Schobe, 2015). Bu nedenle bir görevi yerine getiren yetkin bir kişinin, görevin veya faaliyetin etkili bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi, uygulama, tutum, zihinsel süreç ve davranışların bir kombinasyonuna sahip olması gerekir (O'Sullivan ve Burce, 2014). Beceri kavramı, bağlam içerisindeki amaç göz ardı edilirse anlamını kaybedebilir (Chyung, Stepich ve Cox, 2006).

İçinde bulunduğumuz yy'de meydana gelen gelişmeler sonucunda eğitimdeki beklentilerin yeniden şekillenmesi ile birlikte beceri kavramı ön plana çıkmaktadır. Öğrenme için öğrenme, hayat boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, deneyim temelli öğrenme gibi öğrenme yaklaşımları ile eğitim-öğretim ortamında yansımaları görülmektedir (O'Sullivan ve Burce, 2014; Güneş, 2015). Bununla birlikte ülkelerin doğrudan veya dolaylı olarak ulusal ya da uluslararası alanlarda beceriler üzerine çalışmalar yapıp kendi tanımlarını oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye, AYÇ'den de faydalanarak kendi yeterlilik çerçevesini oluşturmuştur (MYK, 2015).

TYÇ'ye göre beceri, *"Bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren "bilgiyi kullanma" ve "problem çözme"* (MYK, 2015, s. 16) olarak tanımlanır. Beceri ve yetkinlik, çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Oysa AYÇ'ye göre yetkinlik, "*Bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması"* (MYK, 2015, s. 16) şeklinde tanımlanmıştır.

Gerek AYÇ (European Commission, 2019), gerekse TYÇ (MYK, 2015), beceri ve yetkinlik tanımları değerlendirildiğinde, becerinin daha çok bir alanda

edinilen bilişsel ve uygulamaya dayalı bilgileri kullanma ve problem çözme olarak tanımlandığı görülmektedir. Yetkinlik ise bir çalışma alanında daha bireysel ve bağımsız bir şekilde sorumluluk alıp bu sorumluluğun gereğinin yerine getirilmesidir. Beceri; bilgiyi kullanma ve problem çözme olarak görülürken yetkinlik; becerinin ve bilginin kullanılarak sorumluluk alınmasını ifade eder.

Bu tanımlamalara ve açıklamalara ek olarak beceri, bireylerin bir işi yapabilme gücüdür. Bu bakımdan beceri; bilgiyi kullanarak harekete geçme, uygulama ve sonuç ortaya koyma aşamalarına sahip geniş bir süreci ifade eden kavramdır (Mkonongwa, 2018; O'Sullivan ve Burce, 2014). Bilgi ise "*Bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi*" (MYK, 2015, s. 16)'yi ifade eder. Buradan da anlaşılacağı üzere beceride bireylerin zihinsel ve fiziksel kaynaklarını kullanarak harekete geçme yani eylemsel bir boyut olduğu görülmektedir. Buradaki zihinsel kaynaklar; sorgulama, değerlendirme, karar verme, gibi bilişsel süreçlerle bunları harekete geçirebilecek materyal ve kaynaklardır. Fiziksel süreç ise bir iş için eylemde bulunma olarak ifade edilebilir. Bu bakımdan beceri, karmaşık bir sürecin üstesinden gelmeyi ve yönetmeyi içine alır (O'Sullivan ve Burce, 2014).

Beceri kavramı, kimi zaman davranış kavramıyla benzer şekilde görülebilir. Fakat beceri, bir davranış değildir. Davranış bir uyarıcıya verilen tepkidir. Bu tepki kimi zaman bilinçli olabileceği gibi kimi zaman bilinçsiz bir şekilde refleks olarak da verilir. Davranışın aksine beceri; kişilerin, aktif, bilinçli, istekli olarak yürüttüğü zihinsel, duygusal ve fiziksel kaynakların kullanımı ile harekete geçilen bir süreci ifade eder. Bu bakımdan beceri; karmaşık, çok boyutlu, uygulamalı, sürece dayalı, zamanla değişen, gelişen ve bazen de kullanılmadığında pasifleşen belli bir çabanın ürünüdür (Güneş, 2015). Tüm bu tanımlamaların sonucunda beceri; bir işi başarmak için belli bir süreç içerisinde gösterilen çaba ve gayret sonucu belli bir uzmanlığa sahip olma olarak tanımlanabilir.

2.1.3. Beceri Türleri

Beceri yere, zamana, yapılan işe, yaşanılan bölgeye, cinsiyete, kültüre, mesleğe, akademik seviyeye ve kişiye göre çeşitli biçimlerde sınıflandırılabilir (Güneş, 2015). Özellikle iş dünyası, liderler, çeşitli kurum ve kuruluşların içinde bulunduğumuz yy'deki becerilerini tanımlamak için "21. yy becerileri" kavramını çeşitli yerlerde kullandıkları görülmektedir (European Commission, 2019; P21, 2019). Bu anlamda her ne kadar kesin bir kategori olmasa da 21. yy becerilerinin altında, "öğrenme ve yenilik becerileri", "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ile "yaşam ve kariyer becerileri" olarak ifade edilen üç alt kategori yer alır (Gelen, 2017; Kay, 2010; P21, 2019).

Çeşitli kavramlarla ve sınıflamalarla ifade edilen beceri, eğitim alanında da oldukça önemlidir. Bu durumun sonucu olarak da hem dünyada hem de Türkiye'de öğretim programlarında beceriler yer almaktadır. Gerek 2004-2005 (MEB, 2005a) yılında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda değiştirilen gerekse 2017 yılında güncellenen ve 2018 yılında uygulamaya koyulan SBDÖP'de becerilerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018a). 2017 yılında güncellenen öğretim programlarına TYÇ dikkate alınarak 21. yy becerileri de yansıtılmıştır (Kuru ve Şimşek, 2010) Öğretim programına yansıtılan bu beceriler, "Genel/Aktarılan" ve "Özel/Alan" olmak üzere iki grupta toplanabilir (Albir, 2017; Güneş, 2012).

2.1.3.1. Genel/Aktarılan Beceriler

Genel becerileri tanımlayan pek çok terim vardır (Gibb ve Curtin, 2004; Moy, 1999). Bunlar mezun, profesyonel, çalışmaya hazır, istihdam edilebilir ve devredilebilir gibi kavramları içinde barındırır. Bu durum genel becerilerin kavramsallaştırılmasında anlam karışıklığı meydana getirir. Bu beceriler aracılığıyla öğrencilerin gelecekteki istihdam ve vatandaş rolüne hazırlanması amaçlanır (Gibb ve Curtin, 2004). Özellikle iş dünyası açısından ve gelecekteki toplum yapısına uygun vatandaşın becerilerine sahip olma açısından bu beceriler oldukça önemlidir (Gibb ve Curtin, 2004; Gonzalez ve Wigenaar, 2005). Ayrıca bu beceriler aracılığıyla öğrencilerin günlük yaşantılarını düzenleyebilme, hayat boyu birer öğrenen olabilme, bağımsız olarak öğrenebilme, problem çözebilme ve öğrendiklerini uygulayabilme

gibi becerileri geliştirmeleri hedeflenir. Bu beceriler tüm disiplinlere uygulanabilir becerilerdir (Albir, 2017; Gibb ve Curtin, 2004).

Genel beceriler arasında analiz etme, sentezleme, öğrenme ve problem çözme gibi beceriler oldukça ön plana çıkar (Gibb ve Curtin, 2004). Bu beceriler, ülkelere göre farklı isimlerle ve farklı kategorilerle ifade edilebilmektedir. Türkiye'de SBDÖP'de genel beceriler olarak ifade edilen beceriler "Anahtar Yetkinlik" olarak adlandırılmıştır. Bu yetkinlikler; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlikler ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile küresel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2018a). Hong Kong'da ise "Genel Beceriler" şeklinde ifade edilmiştir. Genel beceriler; iletişim, matematik, bilgi ve teknoloji, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, öz denetim, kendi kendine öğrenme ve iş birliği becerileridir. Bu beceriler, Öğretim Programı Komisyonu tarafından temel düşünme ile kişisel ve sosyal beceriler olarak üç kategori altında isimlendirilmiştir (CDC, 2017). Aşağıdaki Şekil 2.2.'de Hong Kong'un öğretim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen genel beceriler üç temel kategorileri altındaki şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 2.1. *Hong Kong'un Öğretim Programlarındaki Genel Beceriler (CDC, 2017, s. 18)*

Temel Beceriler	**Düşünme Becerileri**	**Kişisel ve Sosyal Beceriler**
İletişim Becerisi	Eleştirel Düşünme	Özdenetim Becerisi
Matematik Becerisi	Yaratıcılık	Kendi Kendine Öğrenme Becerisi
Bilgi Teknolojileri Becerileri	Problem Çözme Becerisi	İş birliği Becerisi

Bu beceriler başka disiplinlere, gündelik hayata, iş hayatına, geleceğe hatta belli olmayan gelecekteki problemleri çözme becerisine sahip kişileri yetiştirmek amacıyla programda yer verildiği ifade edilmiştir. Bu beceriler aracılığıyla öğrencilerin kendi geleceklerini planlamalarına katkı sunarak öğrencilerin gelecekteki istihdamına ve küresel dünyanın ihtiyacını gidermelerine yardımcı olabileceği düşünülmüştür (Gibb ve Curtin, 2004; Gonzalez ve Wigenaar, 2005).

2.1.3.2. Özel/Alan Becerileri

Özel ya da alan becerileri, bir alana ya da disipline özgü öğretilmesi uygun olarak görülen becerilerdir (Albir, 2017). 2005 yılındaki SBDÖP'de açık bir şekilde gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerisi olmak üzere toplam 15 becerinin 6'sının "Derse Özgü Beceriler" olduğu belirtilmiş (MEB, 2005a). Buna karşın 2018 yılında uygulan SBDÖP'de ise beceriler TYÇ ile uyumlu olarak 27 beceri belirlenmiştir (MEB, 2018a).

2.1.4. BTÖ'nün Tarihsel Gelişimi

BTÖ; "*Öğrencilere okuldan sonraki yaşamlarında ihtiyaç duydukları becerilerin öğretilmediği endişesine tepki olarak 1960'ların sonlarına doğru Amerika'da tanıtılmıştır*" (Malan, 2000, s. 23). Amerikan Eğitim Ofisi, ortaokul öğretmenlerinin pilot eğitim programlarını geliştirmek için bazı kolej ve üniversiteleri finanse ederek öğretilecek becerileri, sınıf içi deneyimleri değerlendirmeleri ve geri bildirimlerden oluşan ortak unsurları belirlemiştir (Klein-Collins, 2012; Swanchek ve Campbell, 1981, akt. Turxworth, 1989).

1970'lere gelindiğinde üniversitede artan öğrenci sayısına cevap verebilmek için o dönemde ABD Eğitim Bakanlığı'nın Ortaöğretim Sonrası Eğitimi İyileştirme Fonu'nun (FIPSE), hibe desteğiyle önemli modeller oluşturulmuştur (Klein- Collins, 2012). Bununla birlikte eğitimle ilgilenen bir dizi kamu ve özel kuruluşu BTÖ'nün öğretim programlarında ve derslere yansıması için çeşitli çalışmalarda aktif olarak bulunmuşlardır. Yetişkin ve Deneyimsel Öğrenme Konseyi (CAEL), Bill ve Melinda Gates Vakfı ve Lumina Vakfı, Beceri Temelli Eğitim Ağı (CBEN), Yeni Nesil Öğrenme Zorluğu (EDUCAUSE) ve Ulusal Öğrenme Çıktıları Değerlendirme Enstitüsü vb. kuruluşlar ABD'de becerilerin eğitim ortamına yansımasına katkılar sağlamışlardır. 1980'lere gelindiğinde BTÖ'ye yönelik çalışmalar devam etmiş ve Birleşik Krallık ile Almanya gibi ülkelere de yaygınlaşmıştır (Wolf, 2001).

Özellikle 20. yy'nin sonlarından başlayarak 21. yy'nin başında ülkeler, kendi iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamak, karşılaşılan problemleri çözmek, değişen dünya düzenine uyum sağlayacak vatandaş yetiştirebilmek için eğitimde BTÖ'ye ağırlık vermişlerdir. Bu durum ulusal boyutta kalmamış, yapılan çeşitli çalışmalar ve

düzenlenen uluslararası sınavların da katkısıyla küresel bir boyuta dönüşmüştür (Bechtel vd., 1999).

Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının 1998 yılında temelini attığı Bologna Süreci, BTÖ'nün de uluslararası düzeyde vurgulanmasında belli bir rol üstlenmiştir. Bu süreç, Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratma fikri ile 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından 1999'da imzalanıp bildiri olarak yayımlanmıştır. Bologna sürecinde, hâlihazırda Türkiye ile birlikte 49 üye ülke bulunmaktadır. Bu bildirinin temel hedefleri arasında yükseköğretimde kalite güvencesi sistemini oluşturmak, yaygınlaştırmak ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek yer alır. Bildirinin yasal bir bağlayıcılığının olmaması ile birlikte bu iş birliğinin asıl amacı, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulması ve bir ülke ya da bölgenin yükseköğretim sistemlerinden bir diğerine geçişin kolaylaşmasıdır. Burada yükseköğretim kurumlarının sorumluluğu, istihdam imkânlarına göre mezun vermek değil, imkânlar ölçüsünde talepte bulunan herkese yükseköğretim imkânı sunmak ve bu olanaklardan yararlananları, o işi en iyi yapacak bilgi, beceri ve yetkinliklerle donattığını garantileyerek mezun etme isteğidir (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2010).

Becerilerin okul ortamında vurgulanmasına katkı sağlayacak bir başka çalışma ise OECD tarafından gerçekleştirilen PISA'dır. İlk olarak 2000'de gerçekleştirilen bu sınav ile öğrencilerin okulda öğretim programı kapsamında ne öğrendiği değil, öğrendiklerini ne kadar kullanabildiği, analiz edebildiği, akıl yürütebildiği, yeni durumlara eski bilgi ve becerilerini ne kadar uyarlayabildiğidir. Ayrıca öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarına ilişkin de kavramları etkin bir şekilde kullanıp kullanamadığı ve etkili bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıkları ölçülmeye çalışılır (MEB, 2020).

15 yaş gurubuna uygulanan bu sınav üç yıl ara ile düzenlenmektedir. Türkiye ilk olarak 2003 yılında bu sınava katılmış ve beklenen puanın alınamaması, Türk eğitim sisteminin sorgulanmasına yol açmıştır (Aksoy ve Taşkın, 2019). Bu bağlamda daha önceden uygulanan davranışçı öğretim programları kaldırılarak yerine öğrenci merkezli yaklaşımları ve beceri öğretimini ön plana çıkaran "yapılandırmacı" yaklaşım, eğitim-öğretim ortamına getirilmiştir. Böylelikle salt bilgi temelli bir anlayıştan ziyade, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanımını arzulayan ve

hayatlarını kolaylaştırmayı amaçlayan, ezber yerine kalıcı ve deneyim temelli öğrenmeyi savunan bu yaklaşımla becerilerin sınıf ortamına yansıtılması için 2004-2005 yılında köklü öğretim programı değişiklikleri yaşanmıştır (MEB, 2005a). Bu değişikliklerle birlikte öğretim programına beceriler; hem alana özgü hem de temel olarak yansıtılmıştır. Bu sayede öğretim programları uluslararası düzeyde eşitlenmeye çalışılmıştır (Akpınar ve Aydın, 2007; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

Gerek Avrupa ülkeleri gerekse Türkiye'nin de içinde bulunduğu diğer ülkeler, Ulusal Yeterlilik Çerçevesi (UYÇ) belirlemişlerdir. Bu çerçeve dâhilinde ülkeler; kendi yeterliliklerini tanımlama, belli ölçütlere göre sınıflandırma ve karşılaştırmayı sağlayacak ilkeleri ve kuralları tanımlamışlardır. Buradaki amaç, bir ülkede bulunan yeterlilik sistemlerini bütünleştirmek ve yeterlilik sistemleri arasında eşgüdümü sağlamaktır. Yeterliliklerin tanımlanması, şeffaflığın sağlanması, farklı ülkeler arasında taşınabilmesi ve ülkelerle karşılaştırma yapılabilmesi için Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde 2008/C 111/01 sayılı Tavsiye Kararıyla AYÇ kabul edilmiştir. Böylece üye ülkeler kendi yeterlilik çerçevelerini belirlemişlerdir.

Ülkemize ait AYÇ, 2008 yılı aralık ayından itibaren Ulusal Koordinasyon Noktası olan "Meslekî Yeterlilik Kurumu"dur. Sözü edilen kurumun amacı ilköğretim, ortaokul, lise, meslek lisesi ve yükseköğretim düzeyinde mevcut yeterlilikleri sınıflandırmak; yeni yetkinlikler için kaynak ve öğretim programlarında yeterliliklerin yer alması için dayanak oluşturmak ile uygun öğrenme süreçleri hazırlamaktır (MYK, 2015). Bu hedeflere uygun olarak 2017 yılında ilkokul, ortaokul ve lisede uygulanan öğretim programlarında güncelleme yoluna gidilmiş ve 2018 yılında güncel öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Bu programlardan biri de 2018 SBDÖP'dir. Söz konusu olan programda Türkiye Yeterlilik Çerçevesince belirlenen yetkinliklerin ve becerilerin öğretim programına yansıtıldığı görülmektedir (MEB, 2018a).

2.1.5. BTÖ'de Kullanılan Yöntemler

BTÖ metotları, beceri öğretimi sürecinde kullanılan yöntem, teknik, strateji ve uygulamaları içine alan genel bir terimi ifade eder. Bilgi temelli öğretimde içeriğin yani bilginin aktarılması önemli olduğu için daha kısa sürede ve belli başlı bilgi aktarma yolları ile yapılabilir. Buna karşın BTÖ ise daha karmaşık, uygulamaya dayalı ve çoklu yöntemlerle daha uzun süre gerektirir. Bu çerçevede BTÖ, içerik bilgisinin yok sayılması ile değil, bu bilginin düzenlenerek kullanılması ve süreç içerisinde de bu içeriğin öneminin korunması ile gerçekleşir (Hong, 2012). Dolayısıyla BTÖ'de, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurularak bilginin, becerinin ve profesyonel davranışların gelişiminin amaçlandığı; kanıta dayalı, sonuç odaklı, öğrenme-öğretme süreci içerisinde uygulamaya dayalı, öğrencilerin ve öğretmenin karşılıklı etkileşiminin olduğu güçlü ve zengin içerikler önemsenir (Mkonongwa, 2018; O'Sullivan ve Burce, 2014; Malan, 2000). Yani BTÖ'de beceri; bilgiye dayalı olarak, belli bir bütünlük içinde, planlı, programlı, bol uygulamalı ve öğrencinin aktif katılımıyla ve deneyimleyerek öğrenmesini sağlayacak şekilde öğretilir.

Beceri öğretiminde kullanılacak yöntemler tercih edilirken derslerin içeriği, öğrencilerin seviyeleri, kazandırılmak istenen beceri ve öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulur (Moy, 1999). Ayrıca beceri öğretiminde uygulama yapmak oldukça önemlidir. Bu bakımdan öğretmen, öğrencilerin aktif olup kendi ürünlerini ortaya koyabileceği metotları tercih eder. Bu durumda öğrenci/öğrenen merkezli yaklaşım, iş birliğine dayalı yöntemler daha çok tercih edilmesine rağmen öğretmen merkezli yaklaşımdan da konuya ve içeriğe uygun olarak yararlanılır (Hong, 2012). BTÖ'ye yönelik öğrenme ve öğretme yöntemlerinde; anlamlı öğrenme ortamı oluşturacak disiplinler arası bir yaklaşımın önemsendiği, iş birliği ve interaktifliğe odaklı, bireysel ve akran öğrenmelerini de işin içine katan keşfedici ve yansıtıcı öğrenmeyi vurgulayan çoklu yöntemler tercih edilir (Malan, 2000; Mkonongwa, 2018; Moy, 1999; O'Sullivan ve Burce, 2014). Bu bağlamda beceri öğretimi metotları, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenen merkezli yaklaşıma doğru kayan bir yapı göstermektedir (Mkonongwa, 2018). Bu anlamda öğretmen merkezli yaklaşım BTÖ'nün karşıtı değil onun tamamlayıcısı olarak nitelendirilebilir (Hong, 2012).

2.1.5.1. Öğretmen Merkezli Yaklaşım

Öğretmen merkezli yaklaşım, öğrenme-öğretme süresince öğretmenin aktif olduğu ve konu merkezli bir işleyişin hâkim olduğu öğretim yöntem ve tekniklerini ifade eder (Engin, 2018; Schaefer ve Zygmont, 2003). Burada bilgiyi ve tecrübeyi aktaran öğretmen, bilgiyi alan ise öğrencidir (Verloop, Van Driel ve Meijer, 2001). Öğretmen merkezli yaklaşım, bilgi tabanlı konuların anlatımında oldukça kullanışlıdır ve bilişsel beceri ve yeteneklere vurgu yapar (Lobanova ve Shunin, 2008).

Beceri öğretimi açısından ele aldığımızda ise becerilerin belli bir içerikle birlikte öğretilmesini gerektiren durumlarda oldukça faydalı bir yöntemdir. Öğretmen belli başlı sorularla öğrencileri düşünmeye, sorgulatmaya ve var olan içeriğe uygun olarak onları konunun derinliğine indirmede soru-cevap yöntemini tercih edebilir ya da beceri uygulamalarında bilgi ve yönerge gerektirecek durumlarda kullanılabilir fakat becerilerin bağımsız olarak uygulanmasına fırsat sağlamaz (Burnette, 2016; Hager vd., 2002; Mkonongwa, 2018).

Öğretmen merkezli yaklaşım, beceri öğretiminin ilk aşamalarında daha çok kullanılır. BTÖ'de asıl olan öğrencinin, verilmek istenen beceriyi bağımsız bir şekilde yapmasıdır. Bu bağlamda öğretmen, ilk aşamalarda daha kontrolcü ve yönlendirici olabilir. Daha sonraki süreçte ise ağırlık öğrenciye verilir. Bu kapsamda öğrencinin özerkliğe erişilebilmesi için öğrenmenin mesuliyetini ve sorumluluğunu aldığı öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçilir (Güneş, 2012; Malan, 2000; Mkonongwa, 2018).

2.1.5.2. Öğrenci-Merkezli Yaklaşım

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenin birlikte aktif olduğu, süreç ve ürün merkezli bir işleyişin hâkim olduğu yöntem ve teknikleri ifade eder (Engin, 2018; Wright, 2011). Bu yaklaşımda öğrenci, bilgiyi ve beceriyi gerek öğretmenle gerekse iş birliği içinde bulunduğu arkadaşlarından da faydalanarak, deneyimleyerek inşa eder (Albir, 2017; Hager vd., 2002; Wright, 2011). Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktır. Bu sayede öğrenci hem kalıcı hem de derinlemesine öğrenmeyi, uzmanlaşmayı gerçekleştirmiş olur (Albir, 2017; Güneş, 2012; Güneş, 2018; Malan, 2000).

Öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencinin hem var olan becerisini ortaya koymasında hem de o beceriyi geliştirmesinde oldukça önem taşır (Burnette, 2016; Mkonongwa, 2018; O'Sullivan ve Burce, 2014). Ayrıca beceri öğretiminde önemli noktalardan biri, öğrencilerin bağımsız bir şekilde beceriyi hayata uyarlamasıdır. Öğrencinin bağımsızlık kazanmasında önemli unsurlardan biri kendi öğrenme sorumluluğunu ve mesuliyetini alabilmesidir (Hager vd., 2002; Malan, 2000; Wright, 2011). Öğrenciye bu sorumluluğu ve mesuliyeti kazandırmanın yollarından biri, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasıdır (Güneş, 2012; Malan, 2000; Wright, 2011). Öğrenci merkezli yaklaşımda yer alan öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğrenim sürecinde yer almasına olanak tanır (Albir, 2017; Burnette, 2016; Schaefer ve Zygmont, 2003; Wright, 2011). Bu sayede hem öğrenci sürece katılmış hem de beceriyi uygulama imkânı elde etmiş olur.

BTÖ'nün ayırt edici pedagojik özellikleri aşağıdaki şekilde maddeleştirilebilir (Hager vd., 2002; Mkonongwa, 2018; O'Sullivan ve Burce, 2014):

1. Öğretmen, öğrencilerin edinecekleri becerilere uygun olan ve anlamını doğal bir şekilde deneyimleyeceği bağlamlar arayacak ya da oluşturacaktır.
2. Beceriler bir bütün olduğundan beceriye ilişkin öğretim yöntemlerinin de bütüncül olması gerekir.
3. BTÖ'nün kökenleri yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılabilir. Bu nedenle öğrencilerin bilgiyi özümsemesinden ziyade çevreleriyle etkileşim yoluyla kendi bilgilerini inşa etmeleri sürecine odaklanılır. Öğrenmenin doğal ve kolay bir şekilde yapılanması için modellerin, ürünlerin, kılavuzların, pratik kuralların, raporların veya diğer somut çıktıların oluşturulma süreci önemsenir.
4. BTÖ'nün ana fikri; öğrenenlerin kendi bilgilerini inşa etmelerine yardımcı olmak ve öğrenme yolunda diğer insanların deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanma yollarını aramaktır. Bu bağlamda iş birliği, akran etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerinin çeşitliğinin dikkate alınmasını gerektirir.
5. Öğrencilerin; çevre, akran ve öğretmenle etkileşimde bulunurken teorileri, kuralları ve kalıpları kendilerinin keşfederek öğrenmesi sağlanır. Ayrıca BTÖ, öğrencinin öğrenme sürecine de odaklanır. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerine her zaman düşünebilmeleri için sarmal bir yapı doğrultusunda hem ileri hem de geri

gitmeleri gerekir. Öğrenci kendi ihtiyaçları, motivasyonu ve öğrenme yolculuğunu düşünerek "öğrenmeyi öğrenme" becerisi geliştirir. Böylelikle öğrenci, kendi kişisel bilgi ve becerilerini inşa etme süreci içerisinde olur.

2.1.6. BTÖ'de Ölçme ve Değerlendirilme

Becerilerin ölçülüp değerlendirilmesi, bir veya birkaç yolla öğrencilerin performansları ve ilerleyişleri hakkında veri elde etme ve daha önceden belirlenen standartlara uyup uymadıklarına karar verme sürecidir. Bu kararlar, öğrencilerin performansına not verme (sonuç değerlendirme), öğrenme sürecini yönlendirme (süreç değerlendirme) ve öğrencilerin profilini tanıma (tanısal değerlendirme) olabilir. Bu üç tür değerlendirmenin farklı amaçları ve işlevi bulunmaktadır (Albir, 2017).

Çoklu değerlendirme araçlarını (Albir, 2017; Burnette, 2016; O'Sullivan ve Burce, 2014) gerektiren BTÖ'nün değerlendirilmesinde öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimi oldukça önemlidir. BTÖ, uygulama gerektirdiğinden ve ağırlıklı olarak öğrenci merkezli yaklaşımlarla dersin kazanımlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığından sürece uygun değerlendirme araçlarının seçimi önemli bir unsur olarak görülür. Bu bakımdan becerilerin ölçülüp değerlendirilmesinde en önemli unsurlardan biri; bütüncül (holistik) ve öğretim süreci ile uyumlu bir yaklaşımın benimsenmesidir (Curtis, 2004; Malan, 2000; O'Sullivan ve Burce, 2014).

Bütüncül yaklaşım; bilgi, beceri ve değer ile tutumun bir bütün olarak ele alınıp ölçülmeye çalışılmasıdır (Malan, 2000; O'Sullivan ve Burce, 2014). Bu bağlamda bilgi temelli değerlendirmede kullanılan doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular gibi ölçme araçları da kullanılabilir fakat bunlar tek başına öğrencilerin performanslarını, süreç içerisindeki gelişimlerini ve ortaya koydukları ürünleri değerlendirmek için yeterli değildir (Burnette, 2016; Malan, 2000).

BTÖ'nün uygulamaya dayalı olması ve öğrencilerin süreç içinde gelişimini önemsemesi nedeniyle sürecin sonunda ürünün değerlendirilmesini sağlayacak alternatif araçlara ihtiyaç duyulur (Burnette, 2016; Maclellan, 2004; O'Sullivan ve Burce, 2014). Bu ölçme araçları; öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyabileceği performansa ve projeye dayalı öğrenci ürün dosyaları, kişisel ve akran değerlendirmeleri, laboratuvar uygulamaları ve rubriklerdir. Özellikle karmaşık ve çok

yönlü becerilerden olan yaratıcılık, iletişim, iş birliği, özdenetim, kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerilerin ölçülmesinde kâğıt-kalem testlerine değil, çok yönlü değerlendirmelere fırsat tanıyacak alternatif değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulur (Burnette, 2016; Maclellan, 2004; Mkonongwa, 2018). Öğrencilerden süreç içerisinde öğretmen, akran ve yaptıkları öz değerlendirmeler ile süreçte hem kendilerini geliştirmeleri hem de bu sürecin aktif bir parçası olmaları istenir (Albir, 2017; Burnette, 2016; Malan, 2000; O'Sullivan ve Burce, 2014).

2.1.7. BTÖ'nün Okul Ortamında Uygulanmasında Yaşanan Zorluklar

BTÖ'nün eğitim-öğretim sürecine yansıtılması ve ölçülüp değerlendirilmesi esnasında bazı zorlayıcı durumlarla karşılaşılmaktadır. Öncelikle becerilerin birbiri ile ilişkili olmaları ve karmaşık bir yapı göstermesi, bütüncül ele alınması gereken bir yapı özelliğine sahip olması zorlayıcı olabilmektedir (Güneş, 2012; Güneş, 2015; Henri, Johnson ve Nepal, 2017). Dolayısıyla beceriler öğretilirken bütüncül bir yaklaşımla kazanım, öğrenme süreci ve değerlendirmenin uyumlu hâle getirilmesi kolay olmayabilir (Curtis, 2004; Malan, 2000).

BTÖ'nün uygulanması ve değerlendirilmesi bilgi temelli öğretime göre daha fazla profesyonellik gerektirir (Burnette, 2016; Malan, 2000). Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgilerine ve becerilerine hitap etmeleri, her bir öğrencinin farklı özelliklerini göz önünde bulundurmaları ve becerilerin gelişimi için sürekli uygulamalar yaptırmaları gerekebilir. Ayrıca BTÖ'nün öğretim aşamasında ve değerlendirme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlara ağırlık vermesi ile çoklu yöntem ve değerlendirmeyi gerektirmesi, öğretmenler açısından zorlayıcı olabilir (Burnette, 2016; Maclellan, 2004; O'Sullivan ve Burce, 2014).

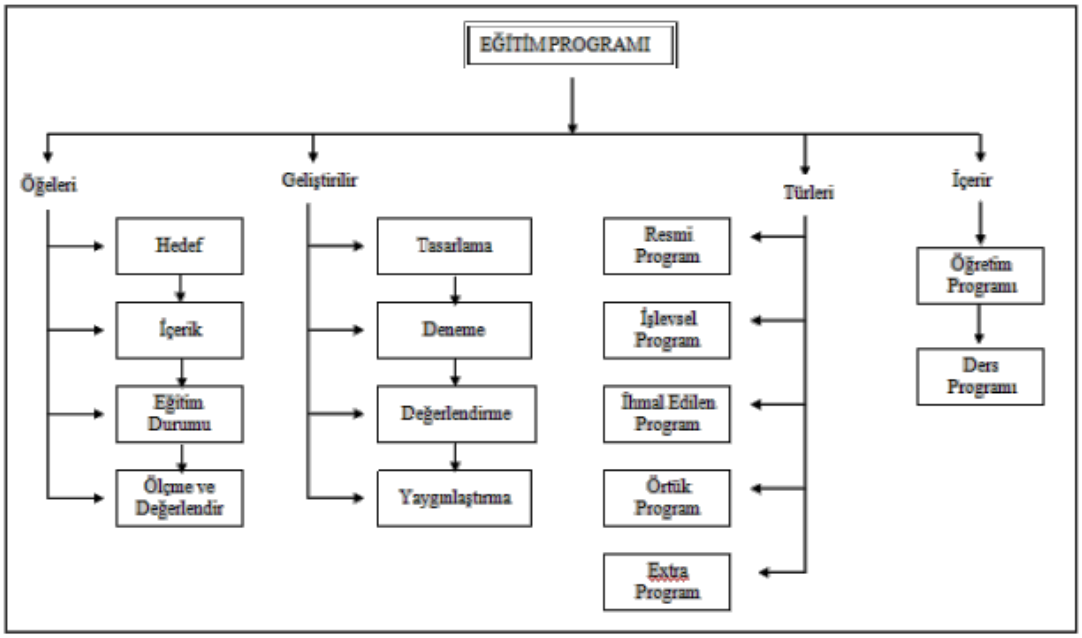
BTÖ'ye yönelik uygulamalar zaman alıcı olduğundan dersin içeriğinin belirlenen sürede yetiştirilmesi zorlaşabilir. Bu durum hem süreçte aktif olacağından öğrenciyi hem de süreci yöneten eğitimciyi zorlayabilir. Bir diğer zorlayıcı unsur ise merkezi sınavlardır. Söz konusu sınavlar eğer bilgi ve sonuç temelli (Aydın vd., 2012; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Demir vd., 2016) bir anlayışla yapılıyorsa öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve veliler BTÖ'ye karşı isteksiz olabilirler.

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programı, eğitim sisteminde önemli bir yere ve ağırlığa sahiptir. Her bir dersin ya da disiplinin genellikle kendine ait bir öğretim programı bulunur ve bu programlar okullarda okutulan derslerin temelini oluşturur. Öğretim programı, eğitim-öğretim ortamında ne, niçin, kime, nasıl, ne zaman öğretilecek gibi sorular etrafında şekillenmektedir. Bu sorular aynı zamanda programların temel unsurları olan kazanımlar, içerik, eğitim süreci ve sınama durumlarını oluşturur. Bu unsurlar birbiri ile ilişkilidir ve unsurların uyum içinde çalışıyor olması uygulanan eğitim programının kalitesi hakkında bilgi sunmaktadır (Çoban ve Akşit, 2018; Demirel, 2015; Görgen, 2019; Morris ve Adamson, 2010; Nas, 2006).

Öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili öğrencilere kazandırılması istenen öğrenme yaşantılarının tümünü içine alan yapı olarak tanımlanabilir (Aslan, 2018; Demirel, 2015; TDK, 1974). Bu programlar her bir derse ilişkin kazanımların, içeriğin, eğitim ve sınama durumlarının nasıl olacağına dair bilgilerin yer aldığı planlardır (Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004). Tez kapsamında kullanılan bu kavram, öğrencilere belli bir plan doğrultusunda öğrenme yaşantılarının oluşturulmasını içeren bir çizelgeye ya da programa karşılık gelir ve odak noktası 2018 SBDÖP'dir.

Eğitim programı içerisinde öğretim programının yerinin anlaşılmasında bu alana yönelik Posner (2004)'in yaptığı sınıflandırma katkı sağlayabilir. Bu bağlamda Posner (2004), eğitim programlarının gerçek kavramını tanımanın mümkün olmadığını aslında bir tür değil; resmi, işlevsel, ihmal edilen, örtük ve ekstra olmak üzere beş tür eğitim programı olduğunu ifade eder. Aşağıdaki Şekil 2.3.'te eğitim programı türleri ve programının genel yapısı yer almaktadır:



Şekil 2.1. Eğitim Programı ve İçeriği (Görgen, 2019, s. 10).

2.2.2.1. Yazılı/Resmi Programı

Resmi program olarak da adlandırılan yazılı program; kapsamı, ders planlarını, program kılavuzunu, öğretmenlerin neyi öğreteceklerini, öğrencilerin neyi, nasıl öğreneceklerini, dersin ana hatlarını, konuların işleniş sırasını, kazanımları, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmeyi içeren bir dokümandır (Demirel, 2015; Görgen, 2019; Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004). Yazılı programın amacı, öğretmenlerin dersi planlayıp öğrencileri değerlendirebilmesi, ayrıca yöneticilerin de öğretmenleri denetleyip yapılan uygulamalardan ve sonuçlardan sorumlu tutabilmesi için somut dayanaklar sağlamaktır (Posner, 2004). Türkiye'deki yazılı programların hazırlanmasından sorumlu birim, MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı altında yer alan Öğretim Programları Daire Başkanlığıdır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2019). Bu tez kapsamında kullanılan öğretim programı kavramı ve incelenen SBDÖP ve YTÖPK yazılı programa karşılık gelmektedir.

2.2.2.2. İşevuruk/Uygulanan Program

İşevuruk program, öğretmenin uygulamada öğrencilere neler öğrettiği ve bunun öğrenciler tarafından nasıl kavrandığını içeren programdır. Bu programın iki yönü vardır. İlki öğretmenin sınıfta vurguladığı içerik yani öğrettiği şey. İkincisi ise öğrencilerin gerçekten sorumlu tutuldukları öğrenme çıktılarıdır (Posner, 2004). Yazılı

program belli bir plan ve program dâhilinde ilgili olan kurumlara aynı şekilde gönderilir. İşevuruk program ise daha çok yazılı olan programın öğretmen tarafından şekillendirilmesidir. Bu bağlamda işevuruk program; uygulamaya koyan öğretmenin içinde bulunduğu koşullara, kaynağa, zamanına, bilgi, beceri ve yorumlamasına bağlı olarak değişeceğinden planlanan birçok program uygulamada her zaman başarılı olmayabilir (Demirel, 2015; Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004).

İşevuruk program kapsamında ilişkili iki kavramdan bahsedilebilir. Bunlar öğretilen ve değerlendirilen programlardır. Öğretilen program, farklı konulara ve öğrenme türlerine göre ayrılan zamanla belirtilir. Değerlendirilen program, sınıfa yansıtılan programın öğrenciler tarafından ne kadar alındığını yani öğrencilerin öğrendiklerini test etmek için kullanılır (Posner, 2004).

Bunlara ek olarak eğitim-öğretimi desteklemek için kullanılan ders kitapları, yazılım ve multimedya kaynakları gibi tamamlayıcı öğretim materyallerinin toplamını ifade eden destekleyici program kavramı da bulunur. Destekleyici program, işlevsel/uygulanan program açısından güçlü bir etkiye sahiptir ve ders kitapları genellikle ana içerik bilgisi kaynağını oluşturur (Inocian, 2018).

2.2.2.3. Örtük Program

Örtük program, resmi programın dışında öğrencilere belli bir plan ve program dâhilinde olmayan öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucunda öğrencilerin yaşantılarını etkileyen programdır. Örtük program, resmi programa göre öğrenciler üzerinde daha derin ve kalıcı izler bırakabilir (Demirel, 2015; Görgen, 2019; Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004). Okul amblemi, okul forması ve kuralları, sınıf kuralları, sıra düzeni, sınıf düzeni, öğrenciler arası ilişki, okulun içinde bulunduğu fiziksel ve psikolojik çevre, öğretmenlerin ve yöneticilerin tavrı vb. durumlardan kaynaklı öğrenmeler bu programın içinde yer alabilir (Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004).

2.2.2.4. İhmal Edilen Program

İhmal edilen program; resmi ya da uygulan programda öğretilmeyen konuları ve öğretilmeme sebeplerini içeren programdır (Demirel, 2015; Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004). Bir program planlanırken hangi bilgi, beceri ve değerin öğrenci

için önemli olduğuna karar verilirken aynı zamanda hangilerinin önemsiz olduğuna da karar verilir. Bazı konular zamanın sınırlı olmasından ya da öğretmenin planlarken konunun öğrenci için önemli olmadığını düşünmesinden devre dışı bırakılır (Morris ve Adamson, 2010; Posner, 2004). Örneğin psikoloji, dans, hukuk ve ebeveynliğin tipik olarak öğretilmediği ve İngilizce, SB, matematik ve fen bilgisi gibi dört önemli dersle kesinlikle rekabet edemeyeceği gibi (Posner, 2004) ya da tarih dersi içerisinde bir olay anlatılırken o ülke için sadece bu olayın olumlu taraflarının anlatılması ve olumsuz yanının göz ardı edilmesi gibi (Flinders vd., 1986; akt. Orhan ve Acar, 2018).

2.2.2.5.Okul Dışı Program/Ekstra Program

Okul dersleri dışında planlanmış deneyimleri kapsayan programa okul dışı/ekstra program denir. Bu program, okul dersleri dışındaki tüm planlanmış etkinlikleri ve deneyimleri içermektedir. Gönüllü yapısı ve öğrenci ilgisine dayandığından resmi öğretim programından farklılık gösterir. Okul dışı/ekstra program her ne kadar resmi programdan daha az önemli görünse de birçok açıdan oldukça önemlidir (Posner, 2004).

Yukarıda açıklanan eğitim programı türleri içerisinde okullarda en yaygın olanı, yazılı programdır. Her bir dersin ya da disiplinin genellikle kendine ait bir öğretim programı bulunur. Okullarda okutulan derslerin temelini öğretim programı oluşturur. Öğretim programının olmadığı bir eğitim-öğretim ortamında ne, niçin, kime, nasıl, ne zaman öğretilecek gibi soruların cevapları olmayacağından karmaşık ve kişilere bağlı bir düzenin ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Çünkü öğretim programı, bu sorular etrafında şekillenir. Bu sorular aynı zamanda programların temel unsurları olan kazanımlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarını oluştururlar. Bu unsurlar birbiri ile ilişkilidir ve söz konusu unsurların uyum içinde çalışıyor olması uygulanan eğitim programının kalitesi hakkında bilgi sunar (Çoban ve Akşit, 2018; Demirel, 2015; Görgen, 2019; Morris ve Adamson, 2010; Nas, 2006).

2.2.3. Öğretim Programının Temel Öğeleri ve Eğitim Felsefeleri

Öğretim programı temel olarak "kazanımlar", içerik", "eğitim durumları" ve "sınama durumları" olmak üzere dört temel öğeden oluşur. Programın uygulanması sonrası öğrencinin elde etmesi beklenen özellikler "kazanım"ı veya diğer bir ifadeyle hedefleri ifade eder ve programın bu öğesi "Niçin öğretilecek?" sorusunun cevabıdır. Öğrencilerin program kapsamında neler öğreneceğinin belirlenmesi ise programın "içerik" kısmını oluşturur ve bu öğe "Ne öğretilecek?" sorusunun cevabıdır. Kazanım ve içeriğin gerçekleşmesi için öğrencilere sunulan öğrenme yaşantılarına "eğitim durumu" denir ve bu öğe "Nasıl öğretilecek?" sorusunun cevabıdır. Son olarak öğrencilerin istenen kazanımları ve içeriği elde edip edemediklerinin değerlendirilmesi ise öğretim programının "sınama/değerlendirme durumu"nu ifade eder ve bu öğede "Ne kadar öğrendi?" sorusuna cevap aranır (Görgen, 2019).

Öğretim programını oluşturan kazanımlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarının şekillenmesinde çeşitli eğitim felsefeleri etkilidir. Eğitim felsefelerinden birinin ya da birkaçının etkisiyle öğretim programının temel anlayışı belirlenir. Öğretim programları üzerinde etkili olan dört eğitim felsefesi üzerinde durulmaktadır. Bunlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Demirel, 2015; Görgen, 2019; Schiro, 2012). Buna karşın bazı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar da yapılabilmektedir. Adamson ve Morris (2014), öğretim programının yönünün belirlenmesinde etkili altı temel program ideolojisi üzerinde durmuştur. Bu ideolojiler, aşağıdaki Tablo 2.2.'de yer almaktadır.

Tablo 2.2. *Program İdeolojileri ve Bileşenleri (Adamson ve Morris, 2014, s. 313)*

Bileşenler / Görüşler	Hedefler	İçerik	Öğretme/Öğrenme Yöntemleri	Değerlendirme
Akademik Rasyonalizm	Öğrenenlerin entelektüel kapasiteleri ile bilişsel becerilerini geliştirmek ve onlara nasıl öğreneceklerini öğretmek.	Akademik disiplinden elde edilen bilgi, değer ve beceriye odaklanır.	Öğretmen anlatımı ve didaktik öğretim kullanarak öğrenenlerin araştırma becerilerini geliştirmeye odaklanır.	Öğrenenlerin bilgi ile becerilerini test etmeyi ve akademik titizliği vurgular.
Sosyal ve Ekonomik Verimlilik	Bir toplumun mevcut ve gelecekteki insan sermayesi ihtiyacını karşılamak.	Gelecekteki istihdamla ilgili bilgi ve beceriye odaklanır.	Uygulamayı ve becerilerde uzmanlaşmayı vurgular.	Öğrenenlerin bilgi ve becerileri uygulama becerililerinin değerlendirilmesini vurgular.
Sosyal Yeniden Yapılandırmacılık	Öğretim programı; sosyal reform, değişiklik ve eleştiri için bir ajans olarak hizmet verir.	Sosyal ihtiyaçlara, konulara ve fikirlere odaklanır.	Etkileşime, grup çalışmasına ve öğrenenlerin topluluktaki etkinliklerine katılımına odaklanır.	Öğrenenlerin kendi değerlendirmelerine dâhil edilme ihtiyacına odaklanır.
Gelenekselcilik	Öğrenenleri belli bir dini ya da politika gelenek içinde başlatmak.	Gelenekte belli yer tutan inanç ve pratiklere odaklanır.	Didaktik öğretim ile gerekli inanç ve uygulamaları desteklemeye odaklanır.	Öğrenenlerin inanca ve ilgili pratiklere bağlılıklarına odaklanır.
İlerlemecilik	Öğrencilere kişisel ve entelektüel gelişimlerini geliştirme fırsatları sunmak.	Bütüncül bir bütünsel bir varlık olarak bilgiye ve öğrenme sürecine odaklanır	Öğretmeni kolaylaştırıcı olarak ve öğrenme aktivitelerini ile kendi başına öğrenmeyi vurgular.	Öğrenme sürecini analiz etmeye çalışan nitel ölçümlere odaklanır.
Bilişsel Çoğulculuk	Beceri ve tutuma geniş oranda yer vermek	Müzakere edilen içerik ve girdi sonuçlarının çeşitliliği.	Öğretmeni kolaylaştırıcı olarak ve öğrenme aktivitelerini ile kendi başına öğrenmeyi vurgular	Öğrenme çeşitliliğini yakalamaya çalışan nitel önlemlere odaklanma

2.2.3.1. Akademik Rasyonalizm

Akademik rasyonalizmde eğitimin temel amacı, medeniyetin veya kültürün meydana getirdiği bilgi birikimini öğrenenlerin bilişsel becerilerini geliştirerek onların entelektüel kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Adamson ve Morris, 2014; Alsalem, 2018; Tannerdi ve Apak, 2014). Bu ideolojide "akademik disiplin" kavramı oldukça önemlidir (Adamson ve Morris, 2014). Bu kavram; içerik, bilişsel çerçeve ve düşünme yollarını kapsamaktadır. Eğitim ortamında içerik olarak akademik disiplinden elde edilen bilgi, değer ve beceriye odaklanılır. Öğretmen merkezli olan bu sistemde öğretmenin işlevi; öğrenenlere sahip olduğu doğru ve entelektüel bilgiyi sunmaktır. Didaktik yöntemlerle dersler ele alınır, öğrenci pasif bir şekilde derse katılım sağlar ve öğrencilerin bilgi, beceri ve akademik titizliklerinin test edilmesi vurgulanır (Adamson ve Morris, 2014; Schiro, 2012).

2.2.3.2. Sosyal ve Ekonomik Verimlilik

Sosyal ve ekonomik verimlilik görüşünde, eğitimden beklenen asıl amaç, bir toplumun hâlihazırda ve gelecekteki ihtiyaç duyulan iyi yetişmiş insan sermayesi ihtiyacını karşılamaktır (Adamson ve Morris, 2014; Hu ve Adamson, 2012; Schiro, 2012). Bu bağlamda eğitim ve okul ortamında ekonomik ve sosyal olarak üretken yaşamlar sunmak ve toplumun işleyişini sürdürmek için işyerinde, toplumsal hayatta ve günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve prosedürler konusunda gençleri yetiştirmek amaçlanmaktadır (Adamson ve Morris, 2014; Schiro, 2012). Bu görüşte eğitimcilerin ilk görevleri, iş dünyasının ve toplumun ihtiyaçlarını belirlemek ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda kişileri yetiştirmektir.

Birey, eğitimi boyunca çok sayıda uygulama yaparak hem toplumun hem de ekonomik dünyanın ihtiyacını karşılayacak yetkinliğe ulaştırılmak istenir. Bu görüşte temel olarak üç özellik ön plana çıkar. Bunlardan ilki, bu kuramın dayandığı bilimsel prosedürlerin takip edilmesi ile insan davranışlarının oldukça değişken olduğunun öğrenilmesidir. Daha sonraki süreçte öğrenilenler üzerine yaşantılar oluşturma ve bu yaşantıların denenmesidir. Son olarak ise gerek topluma gerekse iş dünyasına karşı bireylerin hesap verilebilirlik özelliğinin geliştirilmesidir (Schiro, 2012). Öğrenci merkezli yaklaşımlar doğrultusunda öğrenenlerin bilgi ve becerilerinde

uzmanlaşmalarına imkân tanıyacak yöntem ve teknikler ile gelişen bilgi ve becerileri değerlendirebilecek araçlara ağırlık verilir (Adamson ve Morris, 2014).

2.2.3.3. İlerlemecilik

İlerlemeci bakış açısına göre eğitimden beklenen temel amaç, sadece toplumun ya da belli bir akademik disiplinin ihtiyacı değil, aynı zamanda bireyin temel ihtiyacıdır. Bu bakımdan okulun görevi kişisel ve entelektüel gelişimleriyle birlikte bireylerin doğalarına uygun olarak deneyimlerinin sürekliliğini sağlamaktır (Demirel, 2015; Schiro, 2012). Eğitimin bireylerin gelişimlerine, içyapılarına ve doğalarına uygun olması bireyin sosyal, fiziksel ve duygusal yönden bir bütün olarak gelişimi için önemlidir. Eğitim ortamı, bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmalı ve öğretimi kolaylaştırarak öğrenenlerin kendi başlarına öğrenmelerini sağlamalıdır. Öğrenenlerin değerlendirmesi yapılırken etkileşim ve süreç önemli bir unsur olur ve bireyin gelişimi bu süreç içerisinde aktif olarak gerçekleşir (Schiro, 2012).

2.2.3.4. Sosyal Yeniden Yapılandırmacılık

Sosyal yeniden yapılandırmacılık, toplumun temelde sorunlu olduğunu ve eğitimin bu sorunları çözmesi gerektiği anlayışı üzerinde durur. Söz konusu ideolojide cinsiyet eşitsizliği, dezavantajlı grupların yaşadıkları problemler, ırksal sorunlar, ekonomik eşitsizlik, fırsat eşitsizliği gibi sorunlar eğitim-öğretim ortamına getirilmelidir (Adamson ve Morris, 2014; Schiro, 2012; Tannerdi ve Apak, 2014). Bu anlayış doğrultusunda geliştirilen programlar aracılığıyla öğrencilere var olan toplumsal sorunlar hakkında bilgi sunulmalı ve öğrenciler bu sorunların farkında olarak daha iyi bir toplum düzeni için harekete geçmelidir. Böylece eğitimin işlevi, daha adil ve eşit bir toplum oluşması için katkı sağlamak ve bu katkıyı sağlayacak becerilere sahip olarak bireyleri yetiştirmektir (Adamson ve Morris, 2014; Demirel, 2015). Sosyal yeniden yapılandırmacılık; topluma, sosyal yapıya, sosyal ihtiyaçlara ve konulara odaklanır. Etkileşim ve grup çalışmaları oldukça önemlidir. Bu görüşün değerlendirilmesi daha çok bireyin kendi kendini değerlendirmesiyle beraber aktif katılımının sağlanması ile mümkündür (Adamson ve Morris, 2014; Schiro, 2012; Tannerdi ve Apak, 2014).

2.2.3.5. Geleneksellik (Ortodoksluk)

Geleneksellik, öğrenenleri belli bir dini inanış ya da politika geleneği içinde yetiştirmedir. Sözü edilen perspektife göre eğitimin fonksiyonu belli bir görüşün ya da inanışın yayılmasıdır. Dolayısıyla bu eğitim anlayışında öğrenciler, belli bir inanış (İslam, Hristiyanlık, Yahudilik vb.) ya da politik ideoloji (komünizm, faşizm, milliyetçilik vb.) çerçevesinde şekillendirilir. Bu açıdan ele alındığında öğrenciler pasif ve eleştirmeyen alıcılardır. Geleneksellik eğitim anlayışında daha çok didaktik bir yapı olduğundan bu yapı, öğretim programında arzulanan dini inanış ya da düşüncelerin uygulamalarını içerir. Değerlendirme sistemi bu öğretilen görüşlerin pratiğe nasıl yansıdığını görmeyi amaçlar. Başka bir deyişle bir dini inancın ya da savunulan bir fikrin göstergelerinin yansıması ve onlara olan bağlılıklar üzerine odaklanılır. Sözü edilen programı anlayışında çeşitlilikler ve farklı düşüncelere ya da değişime çok fazla yer tanınmaz (Adamson ve Morris, 2014, s. 314).

2.2.3.6. Bilişsel Çoğulculuk

Bilişsel çoğulculukta bireylerin çoklu zekâ türleri ile buna bağlı olarak birbirinden değişik beceri ve tutumlara sahip olduğu görüşü hâkimidir. Buna bağlı olarak bu ideolojiyi savunan öğretim programları; eğitim öğretim ortamında yöntemin, uygulamaların ve değerlendirmelerin oldukça çeşitli ve belli bir standartta olması gerektiği görüşünü savunur. Engellenemez değişim ve dönüşüm karşısında bireylerin çok yönlü aynı zamanda da bireysel farklılıklarına değinilecek bir program anlayışı önerir. Öğrenenlerin öğrenme yöntemleri çeşitli olduğundan değerlendirmelerin de daha çok nitel verilerle desteklenmesini ve böylece çeşitli deneyimlerin ve farklılıkların da işe koşulmasını önemser (Adamson ve Morris, 2014).

2.2.4. Program Geliştirme Çalışmaları

19. yy'de eğitim programlarının içeriğine ve öğretim yöntemlerine yönelik yapılan tartışmalar 20. yy'e gelindiğinde eğitim programı kavramı ve programın gelişimine yönelik çalışmaları ön plana çıkarmıştır. 1918 yılında John Franklin Bobbitt'in yayınladığı "The Curriculum (Eğitim Programı)" adlı eser, program tarihi ile ilgili literatürde, program alanı ile ilgili ilk ders kitabı olarak görülmektedir. Bu eser, eğitim bilimciler tarafından büyük bir ilgiyle karşılanmış ve öğretmen eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır (Aktan, 2015). Bobbitt ile beraber Charters, davranışçı

yaklaşımı savunmuşlardır. (Demirel, 2015). 1949'da Rafph Tyler, "Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction)" adlı kitabı yayımlamış (Tyler, 2014) ve kitapta program geliştirme paradigmasını savunmuştur. John Dewey'in öğrencisi olan Hilda Taba, 1962'de "Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama (Curriculum Development; Theory and Practice)" kitabını yayımlamıştır. Taba, programların dört temel elemanını (amaçlar ve özel hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) ön plana çıkarmıştır (Demirel, 2015).

Türkiye'de ise cumhuriyetin ilanı ve 1924'te çıkarılan Tehvid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumlarının MEB çatısı altında toplanmasıyla okul programlarında kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. 1924, 1926, 1936, 1940, 1948 programları Türk eğitim-öğretim sisteminde belli bir süre kullanılmıştır (Demirel, 2015; Tuncel, 2019). 1940'larda yapılan "Köy Enstitüleri" programını Dewey, düşlediği okulların gerçekleştirilmiş versiyonu olarak çeşitli kongrelerde ifade etmiştir (Ata, 2001; akt. Tuncel, 2019).

1961 yılında 222 sayılı ilköğretim kanununun getirdiği hükümler doğrultusunda programların geliştirilip değerlendirilmesi zorunlu kılınmıştır. 1968 programı ile öğretim programları daha sonraları bağımsız bir ders olarak ele alınıp işlenmiş ve ayrı birer kitap şeklinde basılmıştır. 1984'lere gelindiğinde program geliştirme çalışmalarına devamlılık oluşturması için model önerilmiş, 1990'larda 9 adet daha sonraki zamanlarda ise hemen hemen her derse yönelik program geliştirme ihtisas komisyonu oluşturulmuştur (Demirel, 2015). 2004 yılına gelindiğinde Talim Terbiye Kurulu yeni program geliştirme çalışmalarında bulunmuş ve "2005 Programı" ile değişen ve gelişen dünya düzenine ayak uyduracak bireyler yetiştirmek amacıyla öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeni program uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005a). Hâlihazırda uygulanan programlar ise 2005 Programı üzerinde yapılan çalışmalar sonucu 2017 yılında güncellenen 2018 yılında uygulamaya konulan programdır.

2.3. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM

Yaşadığımız 21. yy bireylerin ihtiyaçlarının çeşitlendiği; sosyal, ekonomik, politik ve eğitim gereksinimlerinin değiştiği ve ülkelerin sahip oldukları küresel marketlerini genişletme ve dünya ekonomisinde küresel çapta yer alma isteğinin arttığı bir dönemdir (Adamson, Nixon ve Su, 2012; Bray, Adamson ve Mason, 2014). Küreselleşen dünyada, neo-liberal politikalar ve piyasalaşmayla artan rekabet ile benimsenen politikalar sonucu ülkeler arası güç ve çıkar ilişkileri eğitim kapasitesini geliştirmede itici bir güce dönüşmüştür (Crossley, 1999). Bu itici güç ile birlikte ülkeler kendi sahip oldukları eğitimi ve diğer ülkelerindeki sistemleri yakın perspektiften ele almaya başlamışlardır (Manzon, 2011). Özellikle eğitime yönelik Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Topluluğu (CIES) Dünya Bankası, OECD gibi ve yapılan uluslararası sınavlar (PISA, TIMSS, PIRLS), farklı ülkelerin eğitim sistemlerini istatistiksel olarak da desteklemektedir. Böylece ülkeler hem kendi hem de diğer ülkelerin eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olurlar (Bray vd., 2014; Erkol, 2018).

2.3.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı

İlk olarak Marc-Antoien Jullien de Paris tarafından 1817 yılında yazılan "Eğitim Konusunda Bir Dizi Sorular ve Karşılaştırmalı Eğitim Konusunda Bir Çalışma Taslağı" adlı kitapta (Adamson, 2019; Bray vd., 2014; Erdoğan, 2019; Kuru-Çetin, Korkmaz ve Öner, 2017) rastlanılan karşılaştırmalı eğitim kavramı, farklı tanımlara sahiptir.

Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin sahip oldukları eğitimsel faaliyetleri; kültürel, ekonomik politik ve toplumsal ilişkileri inceleyen iki ya da daha fazla bölge, ülke, ilçelerin benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı analizidir (Türkoğlu, 2012). Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim, farklı bir ülkenin, bölgenin ya da aynı ülke içinde farklı yerlerin deneyimlerinden yola çıkarak, bu deneyimler arasında farklı uygulamaların görülmesine, tanınmasına, duyulmasına ve bu eğitimler hakkında bilgi birikimin sağlanmasına fırsat veren bir yöntemdir (Bray vd., 2014).

Karşılaştırmalı çalışmalar, okulların ve öğrencilerin nasıl ilerlediklerini, hangi pedagojik seçeneklerden ve kaynaklardan yararlandıklarını, yeni programlarla eski programlar arasındaki benzerlik ve farkları, yeni öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için

neler inşa edilebileceği hakkında bilgiler sunar. Bu karşılaştırmalar aynı zamanda öğrenci başarılarını, öğretmenlerin performanslarını, teftişlerini, idari görevleri yerine getirmeyi ve okulların dışarıya tanıtımları için de kullanılır (Adamson, 2019). Bu yöntem sayesinde, ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim reformları, politikaları, eğilimleri, öncelikleri, kültürel farklılıkları ve benzerlikleri hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Böylece herhangi bir ülke kendi eğitim sistemini geliştirebilir ve dönüştürebilir. Bu bakımdan karşılaştırmalı eğitim, bir ülkenin kendi eğitim sistemini daha yakından tanımasına ve anlamasına yardımcı olan bir alandır (Adamson, 2019; Bray vd., 2014; Erdoğan, 2019; Kuru-Çetin vd., 2017).

2.3.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihi

Karşılaştırmalı eğitimin periyodik gelişimi değerlendirildiğinde herkes tarafından kabul gören, kesin ve net olarak belirlenen tarihsel kıvrımlar olmayabilir (Bray vd., 2014). Bazı araştırmacılar için karşılaştırmalı eğitim Grek ve Roma kültürüne kadar dayandırılabilmektedir (Türkoğlu, 2012). Bununla birlikte gezginlerin anlattıkları hikâyeler ve eğitim amaçlı geziler de karşılaştırmalı eğitimin dönemlerinden olduğu ifade edilir (Noah ve Eckstein 1998, akt. Erkol, 2018).

Pek çok otorite tarafından karşılaştırmalı eğitimin öncüsü olarak görülen 1817 yılında Marc Antoine Jullien tarafından yazılan "Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları Üzerine Plan ve Ön Görüşler (Esquisseet vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée)" (Bray vd., 2014; Erdoğan, 2019; Manzon, 2011) eserde bu kavrama rastlanılmıştır. Bu eserde Jullien, karşılaştırmalı eğitimin amaç ve yönteminden bahsederek bu alanı sistematik bir yaklaşımla ele almıştır (Manzon, 2011). Bu dönemin aktörleri kendi eğitim sistemini geliştirmek için yeni eğitim teorileri ve yöntemleri, organizasyon ve finansman, eğitim programları ve eğitmen eğitimi gibi konulara ilgilenmişlerdir (Trehewey, 1976, akt. Şahin, 2021).

Jullien tarafından belirlenen konular üzerine çalışmalar 20. yy'ye kadar devam etmiştir. Bu yy'den sonra ise eğitimde sistematik eğitimin kurucu olarak kabul edilen Michael Sadler ve Sandriford'un ön plana çıkmışlardır (Erkol, 2018; Erdoğan, 2019). Bu alana yönelik ilk dersler J. Ressell tarafından Teacher Collage, Columbia Üniversitesinde (Bereday, 1993, akt. Manzon, 2011) ve Iseac Kandel tarafından Mencerter University, İngiltere 1905, Peter Sandiford tarafından Kanada'da Toronto

Üniversitesinde 1913'te verilmiştir. Ayrıca 1930'lara gelindiğinde Japonya'nın Tokyo Üniversitesinde, Çin'in Beijing Normal Üniversitesinde ve Hong Kong Üniversitesinde okutulmuştur (Manzon, 2011).

1960'lara gelindiğinde, üniversitelerin ve kolejlerin öğretmenlerin başlangıç eğitiminin bir parçası olarak karşılaştırmalı eğitim dersleri yaygınlaşmıştır. Ayrıca Isaac Kandel, Nicholas Hans, Friedrich Schneider, Joseph Lauwerys, Edmund King, Brian Holmes, George Bereday, Harold Noah ve Max Eckstein gibi Avrupa'da, ABD ve diğer ülkelerdeki önde gelen kişiler tarafından bir çalışma grubu oluşturulmuştur (Phillips ve Michele, 2014). Amerika, Kanada, İngiltere, Batı Almanya ve Japonya'da resmi akademik programları yaygınlaşmıştır. 1961 yılında Londra Üniversitesinde karşılaştırmalı eğitime yönelik konferanslar düzenlenmiştir. Ayrıca bu zamana kadar Fransa, Macaristan ve Hollanda da karşılaştırmalı eğitim dersleri verilmeye başlanmıştır (Manzon, 2011). 1961 yılından sonra Belçika, Danimarka, Finlandiya İspanya, İsveç gibi ülkelerde de Türkiye'de ise Ankara Üniversitesinde bu alana yönelik ilk ders verilmiştir (Erdoğan, 2019).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında Amerika, Kanada, İngiltere, Almanya ve Avustralya'da 1970-1990'lı yıllar arasında entelektüellik ve kurumsallık açısından önemli yapılanma olmuştur (Wolhuter, Popov, Manzon ve Leutwyler, 2018). Özellikle neo-liberalizmin etkisiyle okullara yüklenen anlamlarda değişmeler yaşanmıştır. Bu değişmeler karşılaştırmalı eğitimi etkilenmiştir. Özellikle market ekonomisi başka bir deyişle ekonomik olarak büyüme ve gelişme karşılaştırmalı eğitimin etkisini arttırmıştır. Bu dönemdeki en büyük gelişmelerden biri zorunlu karşılaştırmalı eğitim derslerinin eğitim-öğretim ortamında yer almaya başlamasıdır. Böylece daha çok eğitimciye ve bu alanda yetişmiş kişilere ihtiyaç duyulmuştur (Manzon, 2011; Wolhuter vd., 2018). 2000'li yıllarına gelindiğinde AB entegrasyonu ve Bologna süreciyle IEA ve OECD, UNESCO gibi kuruluşların karşılaştırmalı eğitime yönelik yaptıkları çalışmalar ile istatistiksel ve uluslararası bir bakış ile daha görünür hâle gelmiştir (Dale, 2007; Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

2.3.4. Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitimin Gelişimi

Karşılaştırmalı eğitimin Türkiye'deki gelişimi daha çok eğitim alanında yaşanılan problemlere yanıt bulma amacı gütmektedir. Bu kapsamda gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk dönemlerinden içerisinde John Dewey'in de bulunduğu birçok eğitimci Türkiye'ye davet edilmiş ve eğitim sisteminde var olan sorunların neler olduğuna dair raporlar yazmaları istenmiştir (Erdoğan, 2019; Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitimin Türkiye'de akademik olarak konuşulmaya başlanması 1960'lı yılların sonlarındadır. Bu dönemden önce Ali Suavi, Namık Kemal, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi önemli düşünürler Avrupa eğitim sistemini değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte 1967 yılında Ankara Üniversitesinde iki yabancı profesörün katkısıyla "Mukayeseli Eğitim" adlı ilk karşılaştırmalı eğitim dersi verilmeye başlanmıştır. Ayrıca Varış, bu alanda ilk kitap olan "Mukayeseli Eğitim" adlı bir kitabı yazmıştır. 1970 yılında Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'ne bağlı Kemal Aytaş tarafından "Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü" kurulmuştur (Dede ve Başkan, 2011; Erdoğan, 2019).

AB uyum sureci, Dünya Bankasının çalışmaları OECD'nin çalışmaları, Orta Asya Cumhuriyetlerinin bağımsızlığına kavuşması, gibi gelişmeler ve ayrıca TIMSS ve PISA gibi sınavlar, Türkiye'deki karşılaştırmalı eğitime yön veren gelişmelerdir. Bununla birlikte yurtdışına giden akademisyen, öğretmenler ve araştırmacılar ile bu alanın önü daha da açılmıştır (Erdoğan, 2019). Türkiye'de her ne kadar akademik çalışmalar yapılsa da bu alana yönelik henüz kurumsallaşmış bir kapasite bulunmamaktadır (Dede ve Başkan, 2011).

2.3.5. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı ve İşlevi

Eğitimsel karşılaştırmaların arkasında çeşitli amaçlar yer alır. Bu amaçlar, karşılaştırmalı eğitimden faydalanan kişilere, kurumlara, uygulamacılara, politika yapıcılara, uluslararası kuruluşlara, araştırmacılara ve bu işle uğraşan akademisyenlere göre farklılık gösterebilir (Bray, 2014). Bu kapsamda karşılaştırmalı eğitimin temel amaçlarından biri, eğitim sisteminde var olan problemlerin giderilmesi, sistemin iyileştirilmesi için teknik ve etik açıdan çözümlerin sunulmasıdır (Kubow ve Fossum, 2007; Phillips ve Michele, 2014). Bununla birlikte bir ülke, kendi eğitim sistemi ve

başka bir ülkenin eğitim sistemi ile ilgili bilgi edinebilir. Ayrıca ülkeler eğitim politikaları, sistemleri, program içerikleri, okul kültürünü ve öğretmen, öğrenci ve idari yapıyı anlamak için de karşılaştırmalı eğitimden faydalanabilir (Adamson, 2019).

Gelişimsel dönem özelliklerine göre de şekillenen karşılaştırmalı eğitim, benzerlikleri ya da farklılıkları göstererek, eğitim sistemlerini açıklamak, ikna etmek ya da bu konuda bilgilendirmeyi amaçlar. Böylece eğitimde aksayan yanlar görülebilir ve bu yanlara çözümler üretilebilir (Bartram, 2020; Phillips ve Michele, 2014). Bunlara ek olarak bir toplum için nasıl bir eğitim politikasının uygun olduğu, o toplumda hangi yöntem ve tekniklerle daha iyi bir sonuca ulaşılacağına ve bu sonuca nasıl ulaşılacağına dair de yollar bulunabilir (Kubow ve Fossum, 2007).

2.4. TÜRKİYE'NİN EĞİTİM SİSTEMİ

2.4.1. Türkiye'nin Genel Durumu

Merkezi yönetim anlayışına sahip Türkiye, Avrupa ve Asya kıtasında toprağı bulunan 814.578 km^2'lik yüzölçümlü bir ülkedir (Erdem, 2018). Türkiye nüfusu, 2020 yılsonu itibari ile 83 milyon 614 bin 362 kişi 'den oluşur. Bu nüfusun 22 milyon 750 bin 657'sini çocukların oluşturmasıyla %27,2 ile AB üye ülkelerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021).

Türkiye'nin resmi dili ve eğitim dili Türkçedir. Para birimi Türk Lirasıdır. TUİK 2020 verilerine göre Gayrisafi Yurt İçi Hâsıla (GSYH) cari fiyatlarla 60 bin 537 TL; ABD doları ($) cinsinden 8 bin 599'dur (TÜİK 2020). Birleşmiş Milletler Örgütü'nün kurucu üyelerinden ve NATO ülkesidir. Bununla birlikte Türkiye OECD, G-20, Karadeniz Ekonomik İşbirliği kurucu üyelerinden ve AB'ye giriş sürecindedir (Erdem, 2018).

2.4.2. Türkiye'nin Okul Sistemi Yapılanması

Türk eğitim sistemi, T.C. Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar, Hükümet Politikaları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları esas alınarak oluşturulur. Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], (1973)'nda bu durum aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

> Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar (Mad. 1).

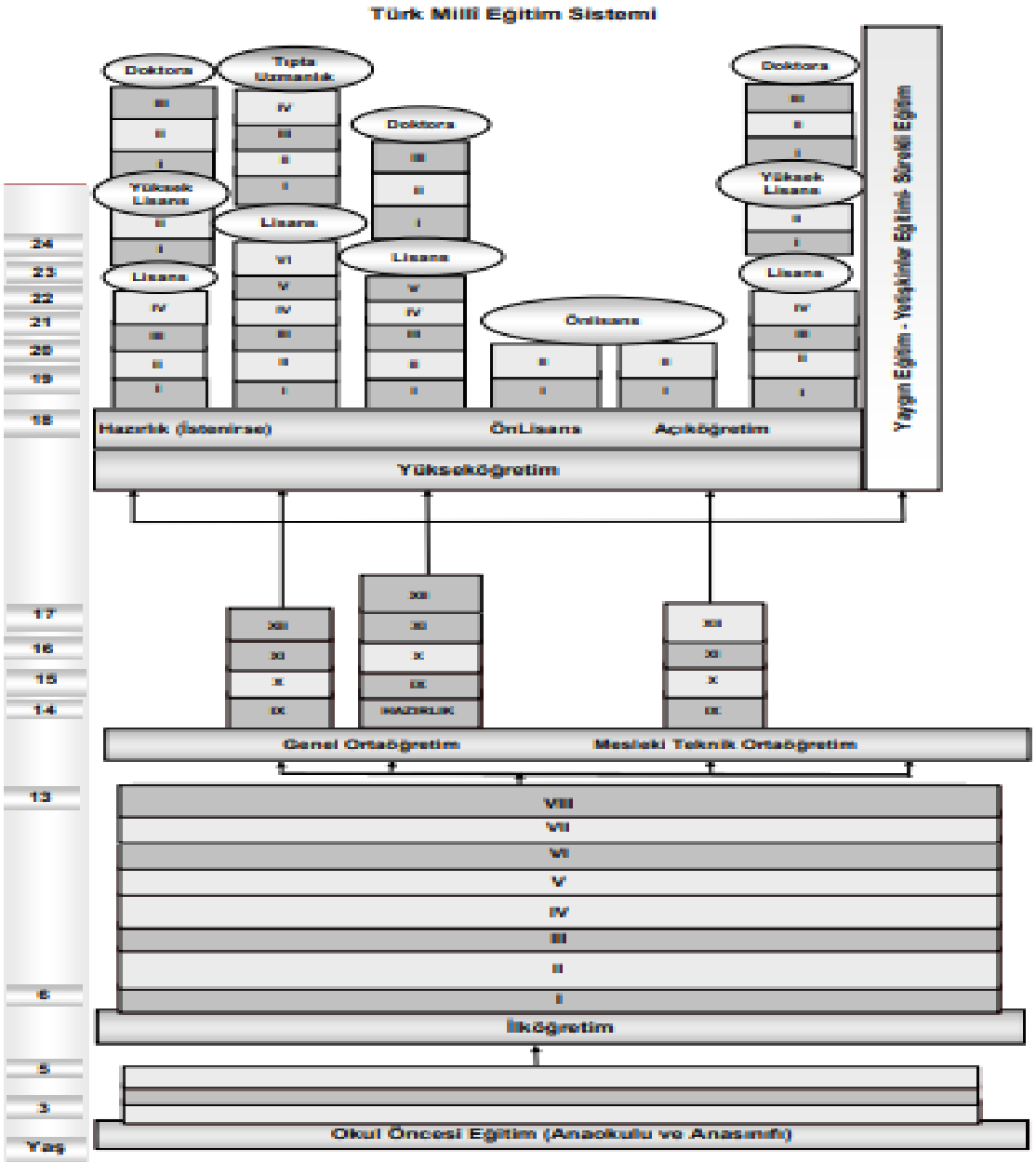
METK'da; devlet adına eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden MEB sorumlu tutulmakta ve "*Askeri maksatlarla açılacak okullar hariç, bu kanun hükümlerine aykırı hiçbir eğitim faaliyetinde bulunulamaz*." (METK, 1973, mad. 57) ifadesi yer alır. Bu bağlamda "*Türkiye'de ilköğretim okulu, lise veya dengi okullar, MEB'in izni olmaksızın açılamaz*" (METK, 1973, mad. 58).

METK'da; Türk eğitiminin düzenlenmesinde esas olan genel amaçlar ve temel ilkeler belirlenmiştir. Bu doğrultuda Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milletini koruyup seven, devletine karşı sorumluluklarını bilen yurttaşlar yetiştirilmek istenir. Ayrıca beden, zihin, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe, karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek amaçlanır. Buna ek olarak kişilerin; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlaması hedeflenir ve genel ilkeler doğrultusunda şekillenir (METK, 1973).

2.4.3. Türk Okul Sistemi Yapılanması

Türkiye'de, mecburi eğitim 6 yaşından itibaren başlayıp 12 yıl boyunca devam etmektedir. Bu yıllar arasında eğitim 4+4+4 şeklinde kademelere ayırmıştır. İlk 4 yıllık süre, ilkokulun birinci kademesinden; ikinci 4 yıllık süre, ilkokulun ikinci kademesinden ve üçüncü 4 yıllık süre ise öğrencinin genel eğitim veya mesleki ve teknik eğitim alacağı kademeden oluşur. İlk 4 yıllık kademe, sınıf öğretmenleri diğer kademeler ise branş öğretmenlerine tarafından derslerin verilmesi şeklindedir (METK,

1973). Türk milli eğitim sistemi, temel olarak örgün ve yangın olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Örgün eğitim, okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise genel ve mesleki-teknik olmak üzere iki bölümden oluşur ve bu bölümler birbirini destekler niteliktedir. Pratik kız sanat okulları, olgunlaşma enstitüleri, endüstri pratik sanatları, yetişkinler teknik eğitim merkezleri bazı yaygın eğitim kurumlarıdır. Bu sistemine ilişkin öğretim kademelerine Şekil 2.2'de yer verilmiştir. Bu tez kapsamında örgün eğitim üzerinde durulacaktır.



Şekil 2.2. Türk Okul Sistemi Yapılanması (MEB, 2020).

2.4.3.1.Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı olarak aldıkları eğitimdir. Bu eğitimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin ve duygu yönden gelişmesini sağlamak ve onları ilkokula hazırlamaktır. Ayrıca şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen öğrencilere ortak yetişme ortamı ve onların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. MEB tarafından kontrol edilen okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da faaliyet gösterebilir (METK, 1973).

2.4.3.2. İlköğretim

Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu kademe, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Bu her iki türden okullar, lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre çeşitli derslerden oluşturulur (METK, 1973). Öğrenciler sekiz yıllık eğitimlerinin ardından ortaöğretime geçiş sınavı olarak bilinen Liselere Giriş Sınavı (LGS) merkezi sınav sistemine tabi tutulur. Bu sınav, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Matematik, Fen Bilimleri ve Yabancı Dil derslerinden oluşur (MEB, 2020).

2.4.3.3. Ortaokul

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar. Bu okul ve kurumları bitirenlere, bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilir. Ancak mesleki eğitim merkezindekilerin diploma alabilmeleri için MEB tarafından belirlenen fark derslerini almaları zorunludur (METK, 1973). Anadolu, güzel sanatlar, spor liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ve çok programlı Anadolu liselerinden oluşan kurumlar (Erdem, 2018), öğrencileri ilgi ve kabiliyetlerine göre yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlar (METK, 1973). Bu alanı

tamamlayan öğrenciler yükseköğretime geçmek için çeşitli derslerden merkezi sınava tabi tutulur.

2.4.3.4. Yükseköğretim

Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanan öğrenciler, hangi yükseköğretim kurumlarına ya da programa nasıl girecekleri, MEB ile iş birliği yapılarak öğrencilerin merkezi sınav sonuçlarına göre Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından tespit edilir (METK, 1973). Yükseköğretimin basamakları; en az dört yarıyılı kapsayan ön lisans, sekiz yarıyılı kapsayan lisans ve lisansüstü olmak üzere üç kademeden oluşur. Lisansüstü; yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik eğitimini kapsar. (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

2.4.4. Türk Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavlar

Okullarda genellikle, öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşmadıkları genel olarak geleneksel ve alternatif ölçme araçları ile belirlemektedir (Baştürk, 2014). Buna paralel olarak öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşmadıkları, okullarda gerçekleştirilen sınavların dışında ulusal/merkezi düzeyde yapılan çeşitli sınavlar aracılığıyla da ortaya konulmaktadır. Türkiye'de öğrenci başarısı yerel ve bölgesel olarak üzere iki şekilde ölçülür. Yerel başarı, öğrencilerin kendi öğrenim gördükleri okullarda ölçülürken bölgesel başarı ise ulusal düzeyde liselere giriş sınavı gibi merkezi sınavlarla ölçülmektedir. Merkezi sınavlar, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerini oldukça etkilemektedir (Çepni, Özsevgeç ve Gökdere, 2003). Merkezi olarak düzenlenen sınavları; temel olarak Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) ve MEB tarafından düzenlenen sınavlar olmak üzere iki kısma ayırabiliriz.

ÖSYM, genellikle yükseköğretim kurumlarının öğrenci talebine cevap verir. Üniversiteler Arası Kurul Kararı ile 1974 yılında Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) olarak kurulmuş ve 1981 yılında ÖYSM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) adını alarak Yükseköğretim kurumuna bağlanmış ve 2010 yılında yapılan değişiklikle ÖSYM adını alarak günümüze kadar gelmiştir (Baştürk, 2014). ÖSYM'nin yaptığı sınavlar sadece üniversiteye giriş ile sınırlı değil aynı zamanda da Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve

Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) gibi sınavlar da düzenlemekte ve bu sınavlara milyonlarca aday katılmaktadır (Can, 2017).

MEB tarafından düzenlenen sınavlardan biri; Liseye Geçiş Sınavı (LGS)'dır. LGS, ortaokul öğrencilerinin ortaöğretim kademesindeki kurumlara (Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi) geçişte kullanılmaktadır (MEB, 2018b). Ortaöğretim kurumlarına yerleşmek için 1999 yılından 2018 yılına kadar beş defa sistem değişikliği yaşanmıştır. Bu değişiklikler, 1999-2003 yılları arasında Liselere Giriş Sınavı (LGS); 2004-2006 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS); 2007-2012 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS); 2013- 2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG)'dur (Özdaş, 2019).

Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzuna (2021) göre, LGS'de öğrenciler, sözel ve sayısal olmak üzere iki bölümden sorumludurlar. Sözel bölüm Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile Yabancı Dil; sayısal bölüm ise Matematik ve Fen Bilimleri sorulardan oluşur. Her alan için 8'inci sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte sorular hazırlanmaktadır (MEB, 2021). Tablo 2.3'te 8. sınıfı bitiren öğrencilere yönelik yapılan sınavda öğrencilerin sorumlu oldukları dersler ve çıkan soru sayısına yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavında Öğrencilerin Sorumlu Olduğu Dersler ve Soru Sayıları (MEB, 2021)*

Bölüm	Dersler	Soru Sayısı	Süre
Sözel	Türkçe	20	75
	T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	
	Yabancı Dil	10	
	Toplam	**50**	
Sayısal	Matematik	20	60
	Fen Bilimleri	20	
	Toplam	**40**	

Türkiye'deki öğrenciler, yukarıda ifade edilen merkezi sınavlarda başarılı olabilmek için erken yaşlardan itibaren hatırı sayılır bir çalışma temposu içerisine girmektedir. Bu sınavlar, aynı zamanda velilerin de etkilemekte olup velilerin önemli ekonomik fedakârlıklar yapmasına neden olmaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019; Çetin, 2017; Kahveci, 2009). Öğrencilerin katıldıkları bu merkezi sınavlar; aileler ve öğrenciler için adeta bir var olma mücadelesi olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2016). Çünkü pek çok öğrenci, istediği puanı almamakta ya da aldıkları puanlar sonucunda kontenjanların sınırlı olmasından dolayı istemediği okul veya da programlara yerleştirilebilir (Bülbül, 2012; Kılcı, 2003).

Merkezi sınavlara yönelik yapılan çeşitli araştırmalar, bu sınavların öğrenci, veli, öğretmen ve eğitim-öğretim uygulamaları olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Çetin ve Ünsal,). Özellikle öğrencilerin erken dönemlerde sınavlara çalışmaya başlaması sürekli strese ve rekabete dayalı bir ortam oluşturmaktadır. Ayrıca sosyal aktivitelerden de öğrencilerin uzak durmaları sosyal ve psikolojik yönden öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Aslan ve Cansever, 2009; Büyüköztürk, 2016; Can, 2017).

Merkezi sınavların etkilediği bir diğer unsur da eğitim-öğretim faaliyetleridir. Şahin (2018), eğitim-öğretim faaliyetlerinde sınavın ektisini öğrencinin öğrenme sürecini sıkıcı bir faaliyet olarak algılamasına ve öğrenme sürecinden soğumasına neden olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca bu sınavlar, öğretim programlarının daraltılmasına, eleştirel, yaratıcı, yenilikçi, problem çözme gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini engelleyebilmektedir. Buna paralel olarak kalıcı, anlamlı ve işlevsel öğrenmenin gerçekleşememesine de neden olabilmektedir (Can, 2017; Büyüköztürk, 2016; Karaşahinoğlu, 2015; Üstüner ve Şengül, 2004). Bu durum da BTÖ'yü olumsuz etkilemektedir.

2.5. HONG KONG'UN EĞİTİM SİSTEMİ

2.5.1. Hong Kong'un Genel Durumu

Hong Kong, Çin'in 1842'de Çin-İngiliz Savaşı (Afyon Savaşı)'da yenilmesi üzerine İngiliz hükümetine devrettiği küçük bir balıkçı adasıydı. 19 yy'nin sonları 1842 yılında Hong Kong, bir kira sözleşmesi ile İngiliz yönetimine girdi. İngiltere tarafından yönetilen Hong Kong, 1 Temmuz 1997 yılında "Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdare Bölgesi" olarak Çin'e teslim edildi (Bray ve JIang, 2014). Bu idari bölge Temel Kanun kapsamında Hong Kong halkının hakları, tarafsız hukukun üstünlüğü ve bağımsız yargı ile "bir ülke iki sistem" olarak askeri savunma ve diplomatik ilişkiler dışında tüm alanlarda ayrı bir özerkliğe sahip oldu (OECD, 2011).

Çin'in Özel İdari Bölgesi olan Hong Kong, Pekin'deki ulusal hükümetten bağımsız olarak, kendi para birimi, yasal sistemi ve yerel eğitim üzerine yerel kontrole sahiptir (Bray ve JIang, 2014). Örneğin Hong Kong eğitim alanında, Pekin'deki Eğitim Bakanlığı ile doğrudan ilişkileri olmaksızın sadece Hong Kong hükümeti ve Eğitim Bürosu (Education Bureau [EDB]) adı altında kendi eğitim sistemini oluşturur. Bu bağlamda Hong Kong'un eğitim sistemi, benzersiz bir tarih, yapı ve reform yörüngesiyle Çin'in geri kalanından oldukça farklıdır ve öyle olmaya devam etmektedir (OECD, 2011).

Hong Kong, 1.050 km^2'lik toplam araziye ve 2020 yılı verilerine göre 7,496.98 nüfusa sahiptir (Worldometer, 2021). Dünya nüfusunun en yoğun olduğu yerlerden biri olan Hong Kong'da Subtropikal iklimin hâkimdir. Hong Kong'un resmi dili Çince ve İngilizcedir. Bu özel idare bölgesinde İngilizce yasal, mesleki ve ticari sektörlerde yaygın olarak kullanıldığı için çok önemlidir. Hong Kong yerel-yabancı ayrımı yapmadan, neredeyse hiçbir ticaret engeli olmadan, serbest ticareti teşvik edip uygulayan liberal uluslararası bir ticaret merkezidir (OECD, 2011). Kişi başına ortalama GSYİH genellikle 50.310 ABD doları ($) ile dünyanın en yüksek gelirlileri arasındadır (The World Bank, 2020). Hukukun üstünlüğü, sermayenin serbest akışı, açık düzenlemeler ve basit, düşük vergi sistemi Hong Kong'un avantajlarıdır (OECD, 2011).

2.5.2. Hong Kong'un Okul Sistemi Yapılanması

Çin anakarasına göre oldukça önce okul sistemine sahip olan Hong Kong'un eğitim sistemi hem İngiliz hem de Çin mirasının melez bir sonucudur. 1960'lara kadar, Hong Kong'da okul eğitimi çok seçkin bir meseleydi. Yılda sadece 100 ila 200 öğrenci kabul eden tek bir üniversite vardı. Bu seçkinlik, hem ortaokula hem de üniversiteye erişimin tamamen sınavla belirlenmesine neden oluyordu. Eğitim planlaması, öngörülen işgücü gereksinimlerine dayandığı için yükseköğretimde bu kadar az yer vardı. 1960'lardan sonra, eğitim istekleri arttıkça yeni okullarda bir patlama oldu ve ilköğretimden sonra üç yıl ücretsiz eğitim verilip verilmeyeceği konusunda büyük bir tartışma yaşandı. Dokuz yıllık zorunlu eğitim 1978'de yürürlüğe girdi. Yükseköğretimin genişlemesi 1980'lerde gerçekleşti (NCEE, 2020; OECD, 2011).

Hükümet, alt tabakadaki eğitimi yaygınlaştırırken üniversitedeki seçkinliği koruyor ve 1990'lara gelindiğinde "Eğitim ne sunmalı?" konusu tartışılıyordu. Genel bir eğitim reformu eğitimden duyulan büyük bir memnuniyetsizlik sonucu 1999'da başladı. Bu memnuniyetsizliğin temelinde; öğrencilerin sürekli çalışmasına rağmen başarı performans ölçütünün yüksek olması ve bunun sonucunda da sınırlı sayıda başarılı öğrenci alan okullar için öğrenciler arasında zorlu bir rekabeti ortaya çıkarmasıydı. Bunun yanı sıra reformlar için okulların hazır olmaması, öğretmenlerin zorunlu eğitim gereği tüm öğrencilere ders vermeye yönelik isteksizlikleri, öğretim programlarının güncellenmesine rağmen hala geleneksel öğretim programlarının ve öğretmen merkezli yaklaşımların kullanılmasıdır. Tüm bunlar imkân bakımından daha geniş ve rahat olan uluslararası okulların ile yurtdışında eğitim alan öğrencilerin ve öğretmenlerin cazibesinin artmasına neden olmuştur (OECD, 2011).

Bunlara ek olarak dokuz yıllık zorunlu eğitim sonucunda mezun olan öğrencilerin iş dünyası için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve donanıma sahip olarak yetişememeleriydi. 1999'larda işverenler, giderek karmaşıklaşan iş yerlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni çalışanlar talep etmeye başladılar. Mavi yakalı çalışanların Çin anakarasına taşınması ve Hong Kong ekonomisinin katma değerli hizmetlere odaklandıkça yeni becerilere duyulan ihtiyaçlar giderek burada yaşayan öğrenciler için acil hâle gelmiştir. Daha önce var olan ezbere dayalı ve didaktik sistemin bu beklentileri karşılayamayacağı düşünülmüştür (NCEE, 2020; OECD, 2011).

İlkokullardan sonra yapılan merkezi sınav, 2001 yılında kaldırılmıştır. Bu sistemin değişmesiyle birlikte okullar daha çok okul temelli öğrenme aktivitelerine ağırlık vermeye başlamıştır. İş piyasasının istekleri doğrultusunda mesleki eğitim olanakları geliştirilmiştir. Böylece ilkokuldan ortaokula giden öğrenciler daha aktif öğrenme sürecinin içine girmeleri Hong Kong öğrencilerinin uluslararası sınav puanları da etkilemiştir. Bu dönemde "öğrenmeyi öğrenmek" reform belgesi yayınlanmıştır. Sözü edilen reform belgesiyle şekillenen Hong Kong'un eğitim anlayışı, temel olarak "tüm alanlarda bütün olarak gelişme" ve "hayat boyu öğrenme" vurgulamaktadır. Öğretim programlarının amaçları, içeriği, öğretim yöntemleri ve değerlendirme sistemleri bu çerçevede yapılandırılmıştır. Ayrıca bu belge ile öğretim programları birbiri ile bağlantılı üç bileşene sahiptir. Bunlar" anahtar öğrenme alanları", genel beceriler" ile "değer ve tutumlar"dır (CDC, 2001; OECD, 2011).

Hong Kong'da 2001'den beri yapılan reformlarda; okul temelli uygulamalara, merkez tasarımına, profesyonel desteğe, toplum değişimine ve öğrenmek için öğrenmeye vurgu yapılmaktadır Reformların temelinde "Toplumdaki değişim insan öğrenmesine yeni bakış açısı getirir." mantığı yatmaktadır. Bu kapsamda Hong Kong'un eğitim reformlarında, kültürel direnç unsurlarını sorguladığından sınavlar için öğrenme geleneğinden eğitimi uzaklaştırma fikri yatar. Bu bağlamda eğitime bakış açıları toplumun değiştiği bilinci ile yeni bir topluma ve gelecekteki güvencesiz gelişmelere öğrencileri hazırlıklı yetiştirmektir (OECD, 2010).

2.5.2.1. Okulöncesi Eğitim

Hong Kong'da okulöncesi eğitim, 3-6 yaş grubundaki çocuklara isteğe bağlı olarak tam veya yarım gün şeklinde hizmet verir. Hong Kong'daki bu eğitiminin amacı, çocukları etik olarak, zihinsel, bedensel, sosyal beceri ve estetik alanlarında çok yönlü bir şekilde geliştirmektedir. Bu sayede onlara iyi alışkanlıklar kazandırmak, gelecekteki öğrenimlerinin temelini atmak, öğrenmeye teşvik etmek ve olumlu öğrenme tutumları geliştirmek amaçlanır (EDB, 2020a).

Hong Kong'daki okulöncesi eğitim kurumlarının tamamı özel olarak işletilir ve kâr amacı gütmeyen gönüllü kuruluşlar ya da bağımsız kuruluşlar tarafından yönetilmek üzere iki türdür. Bu okullar, Eğitim Bürosundan müfettişleri tarafından öğretim programı, öğretim yaklaşımları ve okul idaresindeki konularla ilgili düzenli

ziyaret edilir. Tüm anaokullarında 2007 yılında uygulamaya konulan öğretim programı uygulanır. Anaokulların eğitiminin temel değeri "çocuk merkezli"dir (EDB, 2020a)

Okul öncesi kurumlar programlarını “çocukların gelişimi” ve “çocukların öğrenmesi” temel ilkelerine göre formüle etmelidir. Bu doğrultuda çocukların ilgi alanları, ihtiyaçları ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır Ortak konular “dil”, “erken matematik”, “fiziksel sağlık”, “bilim ve teknoloji”, “benlik ve toplum” ile sanat dersleri okutulur. "Gerçek Hayat Temaları", "Bütünleşik Yaklaşım" ve "Oyun Yoluyla Öğrenme" yaklaşımlarıyla çocuklarda kapsamlı ve dengeli gelişimi hedeflenir (CDC, 2006).

2.5.2.2. İlkokul

Hong Kong’da 2020/21 öğretim yılında 589 ilkokul, 506 gündüz ortaokulu ve 62 özel eğitim okulları bulunmaktadır. Hong Kong'daki eğitim sistemi kamu tarafından finanse edilmektedir. İlkokuldan lise eğitimine kadar (6-18 yaş arası) 12 yıllık eğitimin tamamı devlet okullarına devam eden öğrenciler için ücretsizdir (EDB, 2020b). Hong Kong'daki devlet okullarındaki çocuklar ilkokullara altı yıl devam eder ve okul 6-15 yaşları arasında zorunludur.

Hong Kong’un sınırlı kaynaklara sahip olması nedeniyle 20. yy’nin ortalarına kadar eğitim sabah ve öğlenci olmak üzere altı gün olarak verilmiştir. 1993 yılından bu yana aşamalı olarak tüm gün ilkokul eğitim almasını sağlamayı devlet amaçlamış ve neredeyse tüm okulları sınıf mevcudu 40 öğrencinin üzerinde olacak şekilde tam gün hizmet verme aşamasına getirmiştir. Devletin 2004/5 yılında başlattığı 2008/9 yılında uygulamaya çalıştığı sınıfları küçültme politikasıyla 25 kişilik sınıflar oluşturulması amaçlanmıştır. Bu sınıfları oluşturmadaki amaç, sınıftaki öğrenci sayısını azaltarak eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaktır. Sınıflarını küçültemeyen okullar için ise 30 öğrencilik sınıflar tahsis edilmesi istenmiştir (EDB, 2018).

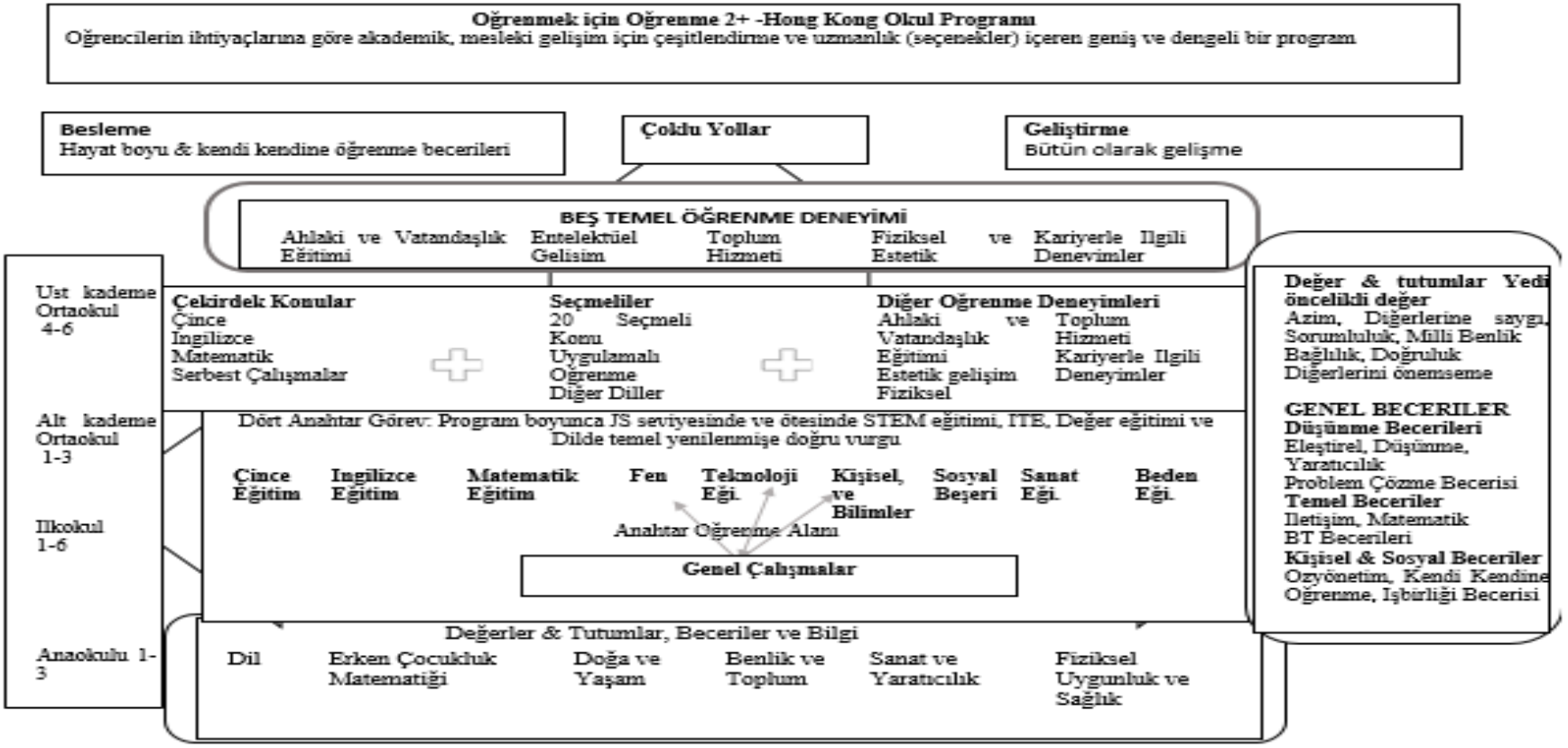
Hong Kong'daki eğitim sistemi yüksek kalitededir. Buradaki hem devlet okulları hem de özel okullar büyük saygı görmektedir. Ancak özel okullar, büyük oranda pahalıdır. İlköğretimden ders dili Çince olmasına karşın eğitim sisteminde iki ve üç dillilik yaygınlaştırılmak istenir. Bu bağlamda ortaokulda (alt ve üst kademede) İngilizce bazı derslere entegre edilir. Özel okullarda ise yaygın olarak eğitim dili

İngilizcedir. Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde bilgi, beceri, değer ve tutum bakımından bir bütün olarak ve hayat boyu gelişimi istenir (EDB, 2020b).

2.5.2.3. Ortaokul (Alt ve Üst Kademe)

Hong Kong'da üç yıl alt kademe ortaokul (junior secondary) ve üç yıllık üst kademe ortaokul (senior secondary) olmak üzere ortaokul iki aşamadan oluşur. Dokuz yıllık eğitimi tamamlayan herkes üst kademe ortaokula geçebilir. Bu durum göz önünde bulundurularak gençlik programları yürüten birçok okul, mezun olan öğrencilerin üst düzey programlarında da yeterli sayıda yer olmasını sağlar. Alt kademe ortaokul eğitimi zorunlu olmakla birlikte, üst kademe ortaokula (lise) devam edip etmeme tercihi öğrenciye ve yeteneklerine bağlıdır. Bu aşamada İngilizce bazı derslerde kullanılan bir dil haline gelebilir ve öğrenciler daha fazla İngilizceye maruz bırakılır. Ayrıca bu aşamada yaygın eğitime devam etmek istemeyen öğrenciler bunun yerine bir mesleki eğitim programını seçebilirler (EDB, 2020c).

Lise eğitimini tercih eden öğrencilerin dört temel konuyu öğrenmeleri gerekmektedir: Çince ve İngilizce dilleri, matematik ve liberal çalışmalar. Buna ek olarak, okul tarafından sunulan üç ekstra ders seçilebilir (tarih, biyoloji, fizik, vb.). Buna ek olarak bir dil ve uygulamalı öğrenme konuları (uygulamalı bilim, işletme yönetimi, hizmetler vb.) çalışabilirler. Üç yıllık üst düzey eğitimin sonunda öğrencilerin Yeni Akademik Yapı (New Academic Structure [NAS]) kapsamında bir merkezi sınava girer. Bu sınav sonunda "Hong Kong Orta Öğretim Diploması" almaya hak kazanırlar (EDB, 2020c). Şekil 2.3'te öğrenme için öğrenme reformu sonrası Hong Kong'un okul programına ve 2.5'te anahtar öğrenme alanlarına yer verilmiştir.



Şekil 2.3. Hong Kong'un Okul Programı: Öğrenmek İçin Öğrenme (HKEB, 2018)

Tablo 2.4. *Hong Kong'un İlköğretim ile Alt ve Üst Kademe Ortaokullarda Anahtar Öğrenme Alanları Kapsamındaki Dersler (EDB, 2020e)*

Aşama	Anahtar Öğrenme Alanları							
	Çince Eğitimi	**İngilizce Eğitimi**	**Matematik Eğitimi**	**Fen Bilgisi Eğitimi**	**Teknoloji Eğitimi**	**Kişisel ve Sosyal Beşerî Eğitimi**	**Sanat Eğitimi**	**Beden Eğitimi**
İlkokul 1-6	*Çince *Putonghua	*İngilizce	*Matematik		*Genel Çalışmalar		*Müzik *Görsel Sanatlar	*Beden Eğitimi
Alt Kademe 1-3	*Çince *Putonghua	*İngilizce	*Matematik	*Fen Bilgisi	*Teknoloji Eğitimi *Anahtar Öğrenme Alanları	*Çin Tarihi *Coğrafya *Tarih *Yaşam ve Toplum *Din Eğitimi	*Müzik *Görsel Sanatlar	*Beden Eğitimi
Üst Kademe 4-6	*Çince *Çin Edebiyatı	*İngilizce *İngilizce Edebiyat	*Matematik	*Biyoloji *Kimya *Fizik *Fen Bilgisi(entegresi)	*İş Muhasebesi ve *Finansal Çalışmalar *Teknolojinin Dizaynı ve Uygulanması *Sağlık Yönetimi ve Sosyal Bakım *Bilgi ve İletişim Teknolojileri *Teknoloji ve Yaşam	*Çin Tarihi *Ekonomi *Etik ve Din Çalışmaları *Coğrafya *Tarih *Turizm ve Konukseverlik Çalışmaları	*Müzik *Görsel Sanatlar	*Beden Eğitimi (Genel BE) *Beden Eğitimi (Seçmeli BE)

2.5.2.4. Yükseköğretim

Hong Kong'daki üniversiteler son zamanlarda hem Hong Kong'un sınırları içinde hem de ötesinde itibarını attırmışlardır. Hong Kong Üniversitesi ve Hong Kong Çin Üniversitesi, uluslararası üniversite sıralamasında üst sıralarda yer almaktadır. Hong Kong'daki tüm üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları öğrencilerine uluslararası düzeyde tanınan dereceler sunmaktadır. Hong Kong üniversiteleri oldukça uluslararası bir yapılanması bulunur. Bu bağlamda, uluslararası personeller, öğrenciler, kurulan uluslararası bağlantılar, uluslararası bir yapı taşıyan programlar (kredi sistemi ve 4 yıllık üniversite sistemi) ve Çin marketleri ile entegre edilmesi bu yapılanmayı gösterir (Cheung, 2012).

Hong Kong'da Üniversite Ödenekler Komitesi aracılığıyla kamu tarafından finanse edilen sekiz kurum, kendi kendini finanse eden üç kurum ve kamu tarafından finanse edilen bir kurum ile derece ödüllü 12 yükseköğretim kurumu Hong Kong'da bulunur. 2010/201 yılı itibari ile hükümetin politikası lise son sınıf öğrencilerinin %60'nın üniversiteye erişebilmesine olanak sağlamaktır. Burada Hong Kong'un Eğitim Üniversitesi (Hong Kong Eğitim Enstitüsü), Hong Kong Çin Üniversitesi ve Baptist Üniversitesi dâhil olmak üzere dört kurum, öğretmen eğitimi sağlar (Berry, 2011).

Devlet, tüm yeni öğretmenlerin eğitimli mezunlar olmasını zorunlu kılarak yüksek bağlılık ve kalitede bir öğretmenlik mesleği oluşturmayı ve uzun vadede ise profesyonel olarak eğitilip derece sahibi olmalarını amaçlar. Hong Kong'un eğitim sisteminde dil eğitimi oldukça önemlidir. Bu nedenle devlet, dil öğretmenlerinin kalitesini sağlamak için İngilizce veya Putonghua (Hong Kong'un resmi dili) dil yeterlilik değerlendirmesi sınavına girmiş yazma, okuma, dinleme ve konuşmada minimum gereksinimleri karşılamış olması gerekir (EDB, 2008a).

2.5.3. Hong Kong Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavlar

Hong Kong, 1990'larda öğrenmek için değerlendirme anlayışını geliştirerek daha sonraki süreçte de bu anlayış doğrultusunda reformlarını oluşturmuştur. Sınavlara yönelik reformlar, 21. yy'nin başında oldukça ciddi adımlar atılarak yapılmaya başlamıştır. 2000-2001 akademik yılında Ortaokul Yerleşiminde Akademik Yetenek Sınavı (Academic Aptitude Test in the Secondary School Places Allocation)

yürürlükten kaldırılmıştır. Kaldırılan Akademik Yetenek Sınavı yerine, Temel Yetenek Değerlendirmesi (The Basic Competency Assessment [BCA]) getirilmiştir. Sözü edilen sınav, İngilizce, Çince ve matematiğin öğretme ve öğrenmesini güçlendirmeyi amaçlayan düşük riskli bir değerlendirme aracı olarak diğer sınavdan farklı bir işleve sahiptir. BCA; Öğrenci ve Bölge Çapında Sistem Değerlendirmesi olmak üzere iki ana bileşeni vardır (Berry, 2011).

Öğrenci Değerlendirmesi, öğretmenlere öğrencileri için uygun görevi geliştirmelerinde ve seçmelerinde yardımcı olmak amacıyla internet aracılığıyla sağlanan bir kaynak bankadır. Bölge Çapında Sistem Değerlendirmesi, kâğıt ve kalem kullanarak devlet tarafından Hong Kong genelinde yürütülür. Bu sınav; İngilizce, Çince ve matematik konularından oluşur. Yüz yüze sözlü değerlendirmeden de oluşan sınav; ilköğretim 3, ilköğretim 6 ve orta 3 seviyelerinde (üç temel öğrenmenin sonunda) uygulanır. Söz konusu olan sınav, öğrencilerin temel yetenekleri konusunda bilgi sahibi olmalarına ve bu doğrultuda ders planları hazırlamalarına yardımcı olur. Bilge Çapında Sistem Değerlendirmesi, hükümet tarafından düşük riskli olarak görülmekte ve elde edilen bilgilerin yüksek riskli kararlar vermede kullanılmayacağını vurgulamasına karşın okul personeli bu durumu farklı görebilmektedir (Berry, 2011).

Hong Kong hükümeti, 2001 yılında aynı şekilde Okul Bazlı Değerlendirmeyi (Shcool Based Assessment [SBA]) başlatarak öğrenmek için değerlendirmeyi yineledi. Bu değerlendirme ile hem süreç hem de sonuç temelli değerlendirmenin dengeli bir şekilde kullanımını vurgularken öğrencilerin sınav sonuçlarından çok süreç içerisindeki gelişimine odaklanılması vurgulandı. SBA'nın Hong Kong'daki sertifikasyon sistemine katkı sağlaması ve okulların öğrencilerin süreç içerisinde gelişimini ve ilerlemesini sağlayarak kaliteli geri bildirimler oluşturması amaçlandı. Bu değerlendirme sistemini yapan dersin öğretmenidir. Bu sınavla öğretmenler öğrenme ve öğretme etkinliklerini planlarlar (Tong, Lee ve Luo, 2020). SBA'da Hong Kong hükümeti, değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaya yardımcı olması, öğretmen ve öğrencilerde eğitsel fayda sağlayabilecek olması ve sınav baskısının azaltılabileceği gibi pek çok fayda görür (Berry, 2011).

2000'li yıllardaki reform hareketleri 2009 yılında "Kaybeden yok (No loser)" anlayışı, tüm öğrenciler için temel düzey ve üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik program reformlarıyla, programlarla uyumlu ölçütlere dayalı değerlendirme ile

sertifikasyon ve yenilik amaçlı sınavlarla yansıtılmaya çalışılmıştır (Tong vd., 2020). Bu doğrultuda NAS kapsamında, tüm öğrenciler üç yıllık alt kademe ve üç yıllık üst kademe ortaokulu tamamladıktan sonra öğrencilerin kazanımlarını ölçmeyi amaçlayan Hong Kong Orta Öğretim Diploması Sınavına (Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination [HKDSE]) girerler. Bu sınav ilk kez 2012 yılında uygulanmıştır (HKEAA [Hong Kong Examination and Assessment Authority], 2021a).

Bu sınavda tüm öğrenciler, Çince, İngilizce, matematik ve liberal çalışmalar olmak üzere dört dersten sorumludur. Dört temel ders dışında, tipik bir öğrenci iki ila üç seçmeli ders seçebilirken, çok az sayıda istisnai öğrenci, öngörülen şartın karşılanmasına bağlı olarak maksimum sekiz konu alabilir. Öğrenciler, Kategori A üst kademe ortaokul konularından iki ila üç seçmeli dersini alabilir; Kategori B uygulamalı öğrenme konuları veya HKDSE'deki Kategori C Diğer Dil konularından oluşan derslerden seçim yapabilirler (HKEAA, 2021b; Tong, vd., 2020). Bu dersler içerisinde liberal çalışmalar dersi ile öğrencilerin bilgi tabanını genişletmek, sosyal farkındalıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tasarlanmış zorunlu bir yeni derstir (Fung ve Howe, 2012). Bununla birlikte diğer derslerle de öğrencilerin dil, iletişim, üst düzey düşünme becerileri de dahi olmak üzere genel becerilerin geliştirilmesine önem verilmiştir. (Tong vd., 2020).

Uluslararası standartlara uygun olarak ve sonuçların şeffaflığını ve açıklığını sağlamak için HKDSE Kategori A, değerlendirme sonuçlarının Standartlara dayalı raporlamasını benimser. Adayların bu kategoriler altında en yüksek başarı 5 olmak üzere 5 aşamada (1-5) derecelendirilir ve bölünmüş bir dizi standartlara göre rapor edilir. Buna ek olarak en yüksek performans gösteren adaylara 5 ** ve bir sonrakine 5* verilerek bu adaylar ödüllendirilir. 1'in altındaki başarıya ise "sınıflandırılmamış" denilmektedir. Kategori B Uygulamalı Öğrenme (ApL konularının değerlendirilmesi kurs sağlayıcılar tarafından yapılır. Kategori C, dil konuları için değerlendirmeyi Cambridge International tarafından yapılır. Hong Kong'daki yerel üniversitelerde okumak için başvuran adaylar için, genel giriş koşulu, NAS programında zorunlu temel konular olan Çince ve İngilizce'de seviye 3'e ve matematik ve liberal çalışmalarda seviye 2'ye ulaşmaktır. 20018 yılında, HKDSE için adaylarının %42, biraz fazla yerel üniversitelere kabul için bu genel giriş koşulunu karşılamıştır

(HKEAA, 2021a; Tong vd., 2020). Sınavları geçtikten sonra öğrenciler Hong Kong Ortaöğretim Diploması (HKDSE) alırlar ve bu da yükseköğrenim aşamalarına geçmelerini sağlar.

2.6. SBD ve YTD

2.6.1. SBD

SBD, 4-7. sınıf düzeyinde öğrencilerin sorumlu olduğu zorunlu derslerden biridir. "SB" 19. yy başlarında, dönemin ihtiyaçları doğrultunda ABD'de ortaya çıkmış bir kavramdır. 1912-1918 yılları arasında ilerlemeci eğitim reformcuları, diğer değişkenlerin yanı sıra genel bir program değişikliği ile tarihten SB'ye doğru kaymayı da içeren ortaöğretimde radikal bir yapılandırma başlatmışlardır. Bu yapılanma, özellikle doğu ve güney Avrupa ülkelerinden Amerika'ya gelen milyonlarca göçmenle Afrika kökenlilerin ortak bir program altında birleşebileceği anlayışını doğurmuştur (Johnson, 2000).

SB kavramı, ilk olarak 1916 yılında Amerika'da "Milli Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okul Teşkilatlandırma Komisyonu", NCSS tarafından resmi olarak kabul edilmiştir. Komite, bu kavramı, doğrudan insana dair bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Komitenin yayınladığı raporda tarih konularının yanı sıra diğer sosyal bilimlerin içeriğini oluşturan derslerin de verilmesi gerektiği ve topluma iyi vatandaş yetiştirilmesi gerektiği hedeflenmiştir (Akdağ, 2014; Kan, 2010).

NCSS tanımlamasıyla SB, vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak için, sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Ana hedefi; kamu yararına bilgiye dayalı olarak bireylerin, mantıklı, tutarlı ve rasyonel karar alabilme becerisini ile bireyler arası sosyal, toplumsal ve kişisel farklılıkları olduğu bilincini geliştirerektir. (NCSS, 1993). Gazel ve Erol (2012)'a göre ise ilköğretim 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda yer alan sosyal ve beşerî bilimlerden alınan bilgilerin öğrencilere sunulduğu disiplinler arası bir derstir.

SBD; tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinden oluşturulmuş olup toplum gereksinimlerine göre yapılandırılmıştır. Cumhuriyetin ilanının ardından 1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ayrı bir disiplin olarak ele alınmıştır (Akdağ, 2014; Sönmez, 2005). 1960'dan sonra

ise dünyada yaşanan bilim, teknoloji, sosyal ve politik sistemlerdeki gelişmeler öğrenme-öğretme anlayışında yenilikler getirmiştir. Bu da SBDÖP'ye yansımış ve bu dersin günümüze kadar gelmesinde etkili olmuştur. 4 ve 5. sınıflarda ayrı ayrı verilen tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi "Ülke ve Toplum İncelemeleri" adı altında 1962 yılında birleştirilmiştir. Bu ders; toplumsal bir varlık olan çocukların vatanlarını ve milletlerinin geçmişlerini bilmek; yaşadıklarını anı tanımak ve geleceğe uyum sağlayabilecek iyi bir insan ve vatandaş olarak yetişmesi bakımından önemli olarak görülmüştür. Ders, vatandaşlık eğitimi konusunda temel bir ders olarak ilkokullarda yerini almıştır. Sözü edilen ders, 1968 yılında SB adını alıncaya kadar devam etmiştir (Batır, 2020). 1968 programı ile Türkiye'de ilk kez "SBD" eğitim-öğretimde okutulmaya başlamış ve 1995, 1997, 2000 ve 2005 yılında bir takım değişiklik yaşansa da günümüze kadar gelmiştir (Kan, 2010; Öztürk, 2012).

Program değişikliklerinden 2005 Programı, yapılandırmacı yaklaşımı temel alması, daha disiplinler arası, öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip olması ve beceri öğretimini ön plana çıkarması bakımından diğer programlardan farklılık göstermektedir. (Kan, 2010). Hâlihazırdaki 2018 SBDÖP, daha önce uygulamada olan 2005 Programınınım güncellenmiş versiyonudur. 2018 SBDÖP'de hem anahtar yetkinliklere hem de genel becerilere yer verilmiş ve okuryazarlık kavramı altında, 21. yy becerileri ile üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir. Ayrıca bu programda kazanım sayısı azaltılmış, "Etkin Vatandaşlık" adı altında yeni öğrenme alanının eklenmiş olup TYÇ dikkate alınmıştır (MEB, 2018a).

2.6.2. YTD

Hong Kong eğitim programlarında dersler yerine "8 Anahtar Öğrenme Alanları" seçilmiştir. Bunlar; Çince, İngilizce, matematik, sosyal bilimler ve beşerî bilimler, fen ve teknoloji, teknoloji eğitimi, sanat ve beden eğitimidir. Yükseköğrenime girmek ve diploma alabilmek için Hong Konglu öğrenciler Çince, matematik, İngilizce ve liberal çalışmalar olmak üzere dört alandan sorumludur. Liberal çalışmalar, TYD'nin bir devamı niteliğindedir (CDC, 2001; OECD, 2011). Tablo 2.4'te ayrıntılı bir şekilde okutulan dersler görülmektedir. YTD, alt kademe 1-3. sınıflarda okutulan bir derstir.

Kişisel, Sosyal ve Beşerî Bilimler Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı altında yer alan ve bu alandaki diğer derslerle de bağlantılı olan YTD, alt kademe ortaokul 1-3. sınıf düzeyinde okutulan zorunlu derslerden biridir. Bu ders, her bir ders süresi 40 dakika olacak şekilde 50 ders toplamda da 33 saat olacak şekilde okutulur. Ayrıca bu ders, ilköğretim düzeyinde yer alan genel çalışmaların devamı ve üst kademe ortaokulda okutulan liberal çalışmalar dersine geçişte bir köprü görevi görmektedir. 21. yy'de meydana gelen hızlı gelişmelere paralel olarak öğrencilerin içinde bulundukları zamanı ve geleceklerini karşılayacak bir programa ihtiyaç duyulmasından sonra "SB" adı altında verilen ders, YT olarak değiştirilmiştir. Bu değişim, 2001 yılında yapılan reformlar zamanında yaşanmıştır (CDC, 2010).

Öğretim programı açısından YTD ele alındığında altı bölümden oluştuğu görülür. YTÖPK sırayla; giriş, programın çerçevesi, programın planlanması, öğrenme-öğretme, değerlendirme ile öğrenme ve öğretme kaynaklarından oluşur. Bu programı oluşturan temel üç öğrenme alanı vardır. Bu öğrenme alanları; "Kişisel ve Sosyal Gelişme", "Kaynaklar ve Ekonomik Faaliyetler" ve "Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık"tır. Bu temel öğrenme alanları kapsamında yedi temel bilgi birikimi alanı vardır. Bunlar; "Kişisel ve Sosyal Gelişme", "Hong Kong'un Ekonomisi", "Ülke Ekonomisi", "Küresel Ekonomi", "Hong Kong'un Sosyal Politik Sistemi", "Ülkenin Sosyal Politik Sistemi" ve "Küresel Sosyal Politik Sistem"dir. Söz konusu olan temel bilgi birikimi alanları ile öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olmak hedeflenir (CDC, 2010).

YTÖPK, okullardan bu temel öğrenme alanlarına ve temel bilgi birikimine eşit oranda yer vermelerini bekler. Başka bir ifade ile yerel, ulusal ve küresel konulara okulların eşit oranda ağırlık vermeleri gerektiği anlamına da gelmektedir. Bu program, temel olarak iki modülden oluşur. Bunlar Çekirdek" (Core) ve "Zenginleştirilmiş" (Enrichment) modül" modüllerdir. Toplam ders süresi boyunca %70'i çekirdek modülden diğer kalan %30'luk kısım; genişletilmiş bölüm, zenginleştirilmiş ve çekirdek modelin temel bölümünü içerir. YT dersi öğretim programında yer tutan %30'luk dilimde okullar öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda içeriği bu üç modüle göre ayarlar. Bu durumda okullara kısmı oranda özgürlük tanındığını gösterir. Söz konusu olan özgürlüğün temelinde öğrencilerin ihtiyaçları ve programdan maksimum düzeyde fayda sağlamaları amaçlanmıştır (CDC, 2010).

YTÖPK'nin uygulamada dengeli ve tutarlı bir şekilde öğretmenler ile okullara rehberlik etmesi için bazı prensipler belirlenmiştir. Bu prensiplerden ilki, öğretim programının planlanmasında Kişisel, Sosyal ve Beşerî Bilimler Eğitimi rehberliğinde öğrencinin özellikleri, ihtiyaçları ile okulların bağlamı eşlik etmesi gerekliliğidir. İkincisi, öğrencilerin ilköğretim düzeyinde özellikle genel çalışmalar daha sonraki aşamada ele alınacak olan liberal çalışmalar derslerinde yer alan temel bilgi ve beceriler dikkate alınmalıdır (CDC, 2010).

Üçüncü prensip ise Sosyal ve Beşerî Bilimler Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanlarının bir parçası olan YTD; Kişisel, Sosyal ve Beşerî Bilimler Eğitimi dersi ile bağlantılı olmasıdır. Diğer prensipler ise modüllerin öğretim planlaması yapılırken öğrencilerin ön bilgi ve becerileri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten öğrenme sitillerine ve öğretim programının ayrılmaz parçası olan değerlendirme bölümüne de gereken önem verilmelidir. Ayrıca öğretim programının planlaması yapılırken anlamlı bir nedeni olmayan konular tekrarından kaçınılmalıdır. Başka bir önemli husus da YT dersinin aynı zamanda öğrencilerin liseye geçişinde bir köprü işlevi görmesidir. Bu bağlamda bu ders, öğrencileri aynı zamanda liseye hazırlayacak bilgi ve beceriyi de öğrenciye vermektedir (CDC, 2010).

Ayrıca öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel konularda da bilgi sahibi olmaları istenmiştir. Öğrenme amaçlarında ise öncelikle bireyin kendini anlamasını sağlayarak akranları ve çevresiyle ilişkilerini geliştirmeleri, kendi kararını verebilecek ve verdiği kararı uygulayacak bireyler olmalarının hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ekonomik, siyasal ve toplumsal konularda bilgi ve becerilerinin de geliştirilmek istendiği, özdenetim becerisine sahip sorumlu, bilinçli ve haklarını kullanan vatandaşların yetişmesine katkı sağlayacak öğrenme amaçlarına değinilmiştir (CDC, 2010). Tablo 2.5'te SBD ve YTD'nin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 2.5. *SBD ve YTD'nin Karşılaştırılması*

Özellikler	SBD	YTD
Türü	Zorunlu	Zorunlu
Düzeyi	4-7. Sınıf	Alt Kademe 1-3. Sınıf
Öğrenme Alanları	1. Birey ve Toplum 2. Kültür ve Miras 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim 6. Etkin Vatandaşlık 7. Küresel Bağlantılar	1. Kişisel ve Sosyal Gelişme 2. Kaynaklar ve Ekonomik Faaliyetler (Hong Kong, Çin ve Küresel Ekonomi) 3. Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık (Hong Kong, Çin ve Küresel Sosyo-Politik Sistem)
Ayrılan Zaman	Yaklaşık 33 Saat	33 Saat

2.7. KONUYA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Günümüzde bilim, teknolojinin, ulaşımın, haberleşmenin, bilginin büyük oranda artması ve bilgiye ulaşımın kolaylaşması devletlerarasındaki görünür sınırların (Kirkwood, 2001) ortadan kalkması eğitimden beklentileri de değiştirmiştir. Bu değişimle birlikte bilgiye dayalı öğretimin yerine bilginin kullanılıp bunların anlamlandırılıp beceriye dönüştürülmesi yönünde çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bu bölümde, tezin konusuna ilişkin olarak BTÖ'ye ve karşılaştırmalı eğitime yönelik hem yurtiçi hem de yurt dışında yapılan çalışmalar ile içerikleri incelenerek özetlenmiştir.

2.7.1. BTÖ'ye Yönelik Yapılan Çalışmalar

Şeyhun (2000), yüksek lisans tez çalışmasında karar verme becerisi eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisini araştırmak üzere Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri ölçeğini kullanmıştır. Çalışmasının sonucunda, karar verme becerisi eğitim programının, öğrencilerin karar verme becerilerini artırmada etkili olduğuna ulaşmıştır.

Bruler (2001), doktora tez çalışmasında ileri ve yetişkin eğitiminde öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik beceri temelli bir yaklaşımın etkinliğini araştırmıştır. Çalışmada geleneksel ve beceri temelli ileri ve yetişkin eğitimi öğretmen sertifikasına odaklanılmış ve iki program arasındaki farklar ele alınmıştır. Nitel yarı-yapılandırılmış görüşmeler tematik analiz yardımı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, iki program arasındaki temel farkın değerlendirmede olduğu ve beceriye dayalı programın uygulamaya dayalı değerlendirme eğiliminde olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2003), doktora tez çalışmasında empati eğitim programına katılan öğrencilerin empatik beceri düzeyini artırmadaki etkisini ortaya koymak amacıyla nicel deneysel desen kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empati beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttırdıkları görülmüştür.

Taşkıran (2004), yaptığı çalışmasında 6. sınıf SBDÖP'de yer alan kazanımları zihinsel beceriler açısından nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile ele almıştır. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim genel becerilerinden bilgi teknolojilerini kullanma ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma (doğrudan) becerilerine yönelik herhangi bir kazanım tespit edilememiş; ancak 43 kazanımdan 22 kazanımın üst düzey düşünme becerilerinden olan araştırma ve eleştirel düşünme becerisi ile programın felsefesine ve yaşamsal gerekçesi ile uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkü-Kan (2006), yüksek lisans tez çalışmasında 2004-2005 İlköğretim programında öngörülen sekiz temel becerinin kazandırılmasında, 5. sınıf SBD ve Türkçe Dersi öğretim programlarının etkililiğine ilişkin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini nitel araştırma yöntemiyle belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda, Yeni SB ve Türkçe dersi öğretim programlarının her iki derste de ortak olan sekiz temel beceriyi (eleştirel, yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözme, karar verme, girişimcilik, iletişim, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) kazandırmada etkili olduğu görüşüne ulaşılmıştır.

Çoşkun - Keskin (2007), doktora tez çalışmasında SBD'de empati becerilerinin ağırlıklı olduğu etkinliklere dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal becerilerin süreç içerisinde gelişimini ortaya koymak amacıyla nitel eylem araştırması planlamıştır. Araştırma sonunda empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı SBD'de öğrencilerin, araştırma sırasında geliştirilen empatik öğrenme sürecinin son aşamalarına kadar çıkabildikleri tespit edilmiştir. Empatik öğrenme süreci ile çocuğun diğer gelişim alanları (bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal beceriler) arasında olumlu yönde bir ilişki görülmüştür.

Doğan (2007), doktora tez çalışmasında SB öğretiminde yazılı tarihsel kanıtların kullanılarak akademik başarının artırılmasını, derse karşı tutumun geliştirilmesini ve tarihsel düşünme becerisinin tarihsel anlama, tarihsel analiz ve yorumlama boyutları noktasında karma desenli araştırmayı kullanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme açısından; kaynağı ve kaynağın yazarının bakışını belirleme, olguları görüşlerden ayırt etme, desteklenmeyen hipotezleri belirleme, tarihsel empati yapma, hayal gücünü geliştirme, tarih haritası üzerinde kaynağa dayalı veri çizebilme ve tarihsel karakterin eğilimlerini okuyabilme bakımından kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok geliştikleri belirlenmiştir. Fakat deney grubunda çoklu kaynağa dayalı olarak bilgilere kanıt gösterme becerileri açısından sadece %20'geliştikleri görünmüştür.

Hotaman (2008), doktora çalışmasında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının öğrencilere kazandırmayı öngördüğü temel becerileri nicel araştırma yöntemini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel beceriler yönelik algılarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Hayırsever (2010), doktora tez çalışmasında SBD, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının SBDÖP'de kazandırılması hedeflenen temel beceriler açısından değerlendirmek için karma desenli araştırmayı kullanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu gerek ders kitabında gerekse çalışma kitaplarında yer alan içeriğin

araştırma kapsamına alınan becerileri kazandırmaya uygun olmadığını belirtmişlerdir. Veliler ise ders kitabı ve çalışma kitabını kısmen uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

Erdem (2012), doktora tez çalışmasında 6 ve 7. sınıf SB programında bulunan alana özgü becerilerin, etkinlikler yoluyla kazandırma sürecini karma yöntemi kullanarak ele almıştır. Tezin nicel verilerine göre, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinde ise ele beceri temelli etkinliklerin, öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama ile tarihsel empati becerilerini kazandırma yönünde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Her iki bulgu birleştirildiğinde ise SB dersinde beceri temelli etkinlikler yoluyla ders işlemenin, daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tonus (2012), yüksek lisans tez çalışmasında argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisini ele almak amacıyla nicel deneysel araştırma tekniğini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda kent merkezli ve gecekondu mahallesinde bulunan okullarda öğrenim gören öğrencilerin karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinde ön-son testlerinin sonunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca ekonomik gelişim düzeyi bağlamında üst ekonomik düzeye sahip öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yüzde olarak daha fazla arttırdığı çalışmada görülmüştür.

Akdaş (2013), yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul 4. sınıf SBD güncel olaylardan yararlanarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkisini nicel deneysel desen kullanarak saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, SBD güncel olaylardan yararlanarak hazırlanan öğretim tasarımının öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Elikesik (2013), doktora tez çalışmasında SB öğretiminde empati ve SB öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre ele aldığı çalışmasını karma araştırma desenini kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, SB öğretmenlerinin empati beceri puan ortalamaları cinsiyet, öğrenim durum, mesleki kıdem, son bitirilen (öğretmenlikte/ meslekte esas alınan) alan, empati ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenine göre farklılık göstermediği ve empatik becerilerin istenen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Öncül (2013), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya koyma amacıyla nicel tarama modelini kullanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerinin karar verme becerileri kişisel ve çevresel özelliklere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ve öğrencilerin kararın niteliğine bağlı olarak önemli ve karmaşık kararları alırken daha çok zorlandıkları görülmüştür.

Tetik (2013), yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul 4. sınıf SBD, İnsanlar ve Yönetim ünitesinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisini nicel deneysel desen kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrenci ve velilerin görüşleri doğrultusunda probleme dayalı öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisine olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yontar (2013), doktora tez çalışmasında SBDÖP'de kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkiyi karma araştırma yöntemini kullanarak incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin tamamı asgari düzeyde empatik eğilime sahip oldukları ve öğrencilerinin önemli bir bölümü, ifadelerinde empati ile doğrudan ilişkili süreçlere işaret ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin empati ve sorumluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna çalışmada görülmüştür.

Uzunkol (2014), doktora tez çalışmasında Hayat Bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini ele almak için karma araştırma desenini kullanmıştır. Çalışma sonucunda uygulanan değerler eğitimi programının, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Torun (2015), doktora tez çalışmasında argümantasyon temelli öğretimin yapıldığı yedinci sınıf SBD'de öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeylerini ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla nitel eylem araştırması yapmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda agümantasyon temelli yürütülen SBD'de öğrencilerin ürettikleri argüman düzeylerinin

arttığı, öğrencilerin daha kaliteli argümanlar ürettikleri ve argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Sömen (2016), doktora tez çalışmasında SB öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumlarını nitel araştırma yöntemini kullanarak yapmayı amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda, 6. sınıf SB öğretmenlerinin, öğrencilere sosyal katılım becerisine ait tutum, davranış ve becerilerinin büyük bir çoğunluğunu yeterince kazandıramadıkları düşüncesinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2016), doktora tez çalışmasında ilköğretim 6. sınıfta seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin ve eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmek amacıyla karma desenli araştırma yöntemini kullanmıştır. Düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin hem eleştirel düşünme hem de yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varmıştır. İlköğretim 6. sınıfta seçmeli ders olarak okutulan düşünme eğitimi dersi öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur; ancak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunamamıştır.

Taşkıran, Baş ve Bulut (2016), yaptıkları çalışmalarında SBDÖP'de yer alan ve programın SB dersine özgü olarak adlandırdığı becerilerin kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasını amaçlamışlardır. Çalışmalarında nicel araştırma yöntemi çerçevesince 94 SB öğretmenin verdiği cevapların analizi sonucunda genel olarak SB dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılması noktasında kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür.

Ablak (2017), doktora tez çalışmasında SB 6 ve 7. sınıf öğretim programında yer alan; gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati şeklindeki becerilerin 8. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığını nitel araştırma yöntemi yardımıyla belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda SB öğretim programında öğrencilere doğrudan kazandırılması öngörülen becerilere yönelik öğrencilerde birtakım eksikliklerin olduğu görülmüştür.

Ödemiş (2019), yüksek lisans tez çalışmasında 7. sınıf SB ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerine dair katkılarını incelemiştir. Araştırmada MEB Yayınevi tarafından basılan yedinci sınıf SB ders kitabı ile Bakanlık tarafından kabul edilmiş özel yayınevlerinin bastığı 7. sınıf SB ders kitaplarından biri rastgele seçilmiş nitel araştırma yöntemlerinden dokuman incelemesi yöntemi ile ele almıştır. Verilerin analizi sonucunda her iki yayınevine ait ders kitabının da üst düzey düşünme becerilerini geliştirme bağlamında kısmen uygun oldukları fakat MEB Yayınevi'ne ait ders kitabının üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek daha fazla sayıda soruyu kapsadığını yaptığı çalışmada ulaşmıştır.

Çelik (2021), yaptığı çalışmasında öğretmenlerin, SBDÖP'de yer alan becerilerin kazandırılmasına yönelik yaptıkları etkinliklerin ve programın uygulanmasında yaşadıkları sorunları nitel yöntemle tespit etmeyi amaçlamıştır. Yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda SBDÖP'deki becerilerin (dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, girişimcilik, hukuk okuryazarlığı, politik okuryazarlık ve konum analizi) kazandırılması konusunda yeterli açıklama ve etkinlik örneklerinin bulunmadığına ulaşmıştır. Ayrıca ilgili yaş grubundaki çocuklar için soyut kaldığı, programın uygulanması için derse ayrılan sürenin yeterli olmadığı, materyal temini konusunda sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin bu becerileri kazandırma konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür.

Beceri öğretimine yönelik yapılan çalışmalar gerek yöntem gerekse amaç bakımından çeşitlilik göstermektedir. Bu alana yönelik yapılan çalışmalardan bazıları tek bir becerinin ya da birkaç becerinin ele alınıp belli ölçekler yardımı ile öğrencilerin incelenen becerilere yönelik sahip oldukları düzeylerin belirlenmesi yönünde olduğu görülmüştür. Beceri öğretimine yönelik yapılan diğer çalışmalar ise SBDÖP'de yer alan temel becerilerin kazandırılmasında öğretim programı, ders kitapları, öğretim-yöntem ve teknikleri gibi unsurların nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ya da görüşme gibi yöntemlerle ele alınması şeklindedir. Ayrıca bazı çalışmaların da bir ya da birkaç becerinin eylem araştırması yöntemiyle tasarlanan derslerde bu becerilerin ele alınması şeklinde olduğu görülmüştür.

2.7.2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları

Lo (2004), yaptığı makale çalışmasında Şanghay ve Hong Kong'daki ortaokul (alt kademe;1-3) Tarih öğretim programlarını nitel durum çalışması olarak benzerliklerini ve farklılıklarını çeşitli özellikler bakımından ele almıştır. Hem Hong Kong hem de Şangay, öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenci merkezli ve katılımcı yaklaşıma daha fazla yönelmesine karşın Şangay'ın Tarih öğretim programında hala içerik bilgisinin oldukça yoğun olduğu ve beceri geliştirmeye çok az yer bırakıldığı görülmüştür. Hong Kong'un programında ise beceri temelli yaklaşıma uygun olsa da becerilerin içeriğe yansımasının dengeli olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Hong Kong Tarih programın daha küresel bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür.

Gün (2007), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye ilköğretim 4 ve 5. sınıflar SBDÖP ile İngiltere 4 ve 5. seviyeler SBÖP'yi karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Çalışmasının sonunda İngiltere'deki SBDÖP'nin Türkiye'ye göre daha zengin ve esnek bir yapıya sahip olduğu görülmüş ve Türkiye'deki programın geliştirilmesi ve uygulanmasında birtakım sorunlar tespit edilmiştir.

Yaşar (2007), yüksek lisans tez çalışmasında Suudi Arabistan'daki mutavassıt (ortaokul) 1. sınıf Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. sınıf SBDÖP, doküman incelemesi yöntemiyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Her iki ülkenin eğitim programları incelendikten sonra iki ülkenin farklı eğitim felsefelerini benimsediği, Türkiye'nin eğitim programının yapılandırmacılık, Suudi Arabistan'da ise dini motiflerin etkisinde kalmış davranışçı yaklaşıma uygun olduğu görülmüştür.

İnci (2009), yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye'nin SBDÖP ile Kanada'nın Ontorio eyaleti, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri'nin New York ve Kaliforniya eyaletleri, Finlandiya ve Yeni Zelanda SB programlarının vizyonları, amaçları, öğrenme alanları, yaklaşım ve yöntemleri ve ölçme değerlendirme yöntemleri açısından doküman incelemesiyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkiye'deki öğretim programının, girişimcilik, sürdürülebilirlik, tarihe

eleştirel bakış ile güncel olaylar ve sorunlar konularında geliştirilmeye gereksinimin olduğu görülmüştür.

Duygu (2013), yüksek lisans tez çalışmasında 2005 Türkiye 5-8.sınıflar Matematik Öğretim Programlarını PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye ortalamasının üzerinde olan Hong Kong-Çin, Singapur, Kore, Yeni Zelanda ve Amerika'nın Matematik Öğretim Programları ile vizyon, hedef, içerik, öğrenme öğretme durumları, sınama durumları ve kazanımlar açısından doküman incelemesi yöntemiyle karşılaştırmayı hedeflemiştir. Çalışma sonucunda konu yoğunluğunun en fazla olduğu ülkenin Türkiye olduğu görülmüştür. Ayrıca karşılaştırılan diğer ülkelerin Türkiye'ye oranla ispat, muhakeme, problem çözme ve matematiği günlük hayatta kullanma becerilerine daha çok önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cevriye-Özkaral (2015), doktora tez çalışmasında Türkiye, Kanada (Ontario), Finlandiya, Estonya Cumhuriyeti, Kore Cumhuriyeti, Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi, Güney Afrika Cumhuriyeti ve Avustralya'da uygulanan ilkokul ve ortaokul düzeyinde SB kapsamındaki öğretim programlarını dört temel boyut açısından incelemek için doküman inceleme yöntemini kullanmıştır. Araştırmada sonucunda ele alınan öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından benzer özelliklerinin ağırlıkta olduğu ancak bazı farklılıkları da içerdikleri saptanmıştır. Diğer öğretim programlarına kıyasla Türkiye'deki SBD'de en çok ihtiyaç duyulan konulardan biri olarak gerçek dünya sorunlarını çözme konusunda öğrencilere beceriler kazandırılmasına yönelik öğretim programı ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Yeşilyurt (2020), yaptığı çalışmasında Yeni Zelanda ve Türkiye de 2017 yılında revize edilen SBDÖP'de yer alan beceri ve değerler karşılaştırılarak, her iki ülkenin SBDÖP arasındaki benzerlik ve farklılıkları nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmasının sonucunda her iki ülkenin SBDÖP'de beceri ve değerlerin verilme biçimi arasında farklılıklar içerdiğini tespit etmiştir. Bu farklılıklardan en önemlisi; Yeni Zelanda'daki SBDÖP'de çekirdek program kapsamında beceri ve değerlerin süreçsel bağlantı noktaları aracılığıyla verilmiş olmasıdır. Buna karşın Türkiye'deki SB programındaki beceri ve değerlerin ise konu ve öğrenme alanı içinde ilişkilendirilerek nerede, hangi beceri ve değerlerin verileceğinin belli olmasıdır.

SBDÖP'ye yönelik yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları değerlendirildiğinde ilk olarak öğretim programın dört temel unsuru olan amaç, içerik eğitim süreci ve değerlendirme bölümleri benzerlik ve farklılık bakımından karşılaştırılmıştır. SBDÖP'ye yönelik yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları daha çok Avrupa ve Amerika gibi ülkelerle yapılmış Hong Kong ile ilgili yapılan çalışmanın ise salt bu bölge ise sınırlı olmadığı bununla birlikte farklı ülkelerin de SBDÖP'nın karşılaştırılmış olduğu görülmüştür. Hong Kong programlarına yönelik diğer yapılan çalışmalar da farklı disiplinlere aittir.

Bu tez çalışmasında ise 2018 SBDÖP'de ve YTÖPK'de yer alan amaç, içerik eğitim süreci ve değerlendirme durumu beceriler özelinde derinlemesine ele alınıp eğitimcilerin görüşleri ile desteklenmiştir. Ayrıca Türkiye'deki eğitimcilerin Hong Kong programı özelinde düşünceleri de ortaya konulmuştur. Bu bağlamda bu tez örneklem olarak sadece Hong Kong'a odaklanması, eğitimcilerin görüşleri ile desteklenmesi ve Hong Kong'un öğretim programından SBDÖP çerçevesinde neler öğrenilebileceğinin ortaya konulması bakımından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu tezin amacı, Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'yi BTÖ kapsamında karşılaştırmak, beceri öğretimi konusunda Türk ve Hong Konglu eğitimcilerinin görüşleri almak ve son olarak Türk eğitim sisteminin BTÖ konusunda Hong Kong eğitim sisteminden neler öğrenebileceğini Türk eğitimlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda karşılaştırmalı bir eğitim araştırması olan bu çalışmanın verileri, nitel araştırma prosedürlerinden yararlanarak elde edilmiştir.

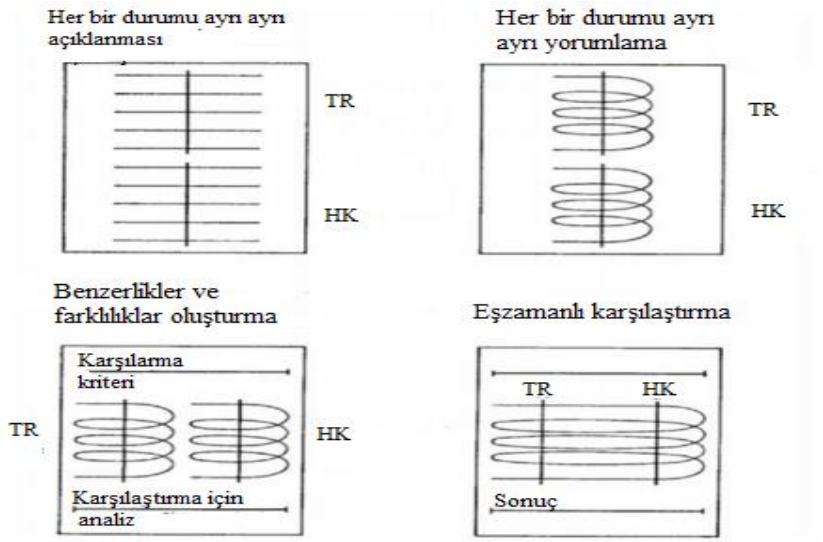
Bu bölümde, tez için benimsenen yöntem açıklanmış ve gerekçelendirilmiştir. Ayrıca tezde kullanılan yöntemle ilgili anahtar kavramlara yer verilmiş ve araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilen işlemler ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir. Bu bölüm çerçevesince; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi de dâhil olmak üzere araştırma prosedürüne açıklanmıştır. Bunlara ek olarak verilerin geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili açıklamalar ile araştırma sürecine de yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, doküman incelemesi ve eğimci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen nitel bütüncül çoklu durum çalışması özelliği taşıyan karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim; toplumların, ülkelerin, bölgelerin ya da çeşitli devletlerin uyguladıkları öğretim programlarını, öğretim tekniklerini, eğitim-öğretim yöntemleri ya da eğitime karşı bakış açılarını ortak ve faklı yönleri ile değerlendiren yöntemdir (Adamson vd., 2012; Bray, Adamson ve Mason, 2014; Erdoğan, 2019; Türkoğlu, 2012). Karşılaştırmalı eğitim aracılığıyla, eğitimdeki alternatif yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunabilir. Sağladığı geniş bakış açısıyla; olguların, yöntemlerin, uygulamaların ve eğilimlerin analiz edilmesiyle var olan problemlerin giderilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca farklı bir ülkenin analiz edilmesi ve derinlemesine ele alınması sadece eğitimcilere değil aynı zamanda politika geliştiricilere, yöneticilere ve velilere de çeşitli katkılar sunar (King, 1969; Noah, 1984).

Ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemlerinin yeniden şekillenmesinde, yorumlamasında, farklı ülkelerin uyguladıkları eğitim sistemlerinin daha iyi anlaşılıp görüldüğü durumlarda yeni düzenlenmelerin yapılabilmesinde karşılaştırmalı eğitimin araştırmalarının önemli rolü vardır. Karşılaştırmalı eğitim, farklılıkları ve benzerlikleri belirlemek için iki veya daha fazla analiz nesnesini (fiziksel veya kavramsal olarak) yan yana koyma sürecidir (Adamson, 2019). Bu tez çalışmasında George Z. Bereday (1964), modelinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma prosedürler takip edilerek yürütülen çalışma, bütüncül çoklu durum çalışmasıdır.

Beraday modeli çerçevesince karşılaştırma için öncelikle ülkelerin bilgileri pedagojik olarak tanımlanır ardından iki ülkenin tarihsel, politik, ekonomik ve sosyal özellikleri pedagojik veri bağlamında değerlendirme yapılır. Bir sonraki aşamada ise benzerlik ve farklılık ortaya konulur. Son aşamada ise benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak karşılaştırmalar yapılır (Manzon, 2014). Bu çalışmada, karşılaştırma için öncelikle her iki ülkenin pedagojik bilgiler bağlamında SBDÖP ve YTÖPK'nin dokümanları derlenmiştir. Ardından literatür taramasıyla iki ülkenin yapısal özellikleri ve uyguladıkları eğitim politikaları ve programların özellikleri ele alınmıştır. Programlar ve eğitimcilerin görüşlerinden toplanan verilere dayalı olarak karşılaştırma ölçütleri oluşturulmuş ve görüşmelerle bu veriler desteklenmiştir. Son aşamada ise her iki ülkenin benzerlik ve farklılıkları yorumlanarak karşılaştırtırmalar yapılmıştır. Şekil 3.1'de Bereday'ın karşılaştırmalı eğitim modelinden esinlenerek verilerin analizinin nasıl yapıldığı görülmektedir.



Şekil 3.1. Bereday'ın Karşılaştırmalı Eğitim Modelinden Esinlenerek Çalışmadaki Verilerin Analizinin Yapılışı (Bereday, 1964, akt. Manzon, 2014, s. 99).

Creswell'e (2019) göre, "*nitel araştırmanın temelinde keşfetmek istediğimiz temel bir olgu (konu) vardır. Bu, öğrenmek ya da çalışmak isteyeceğiniz esas fikirdir (Odağınız çalışma ilerledikçe bu fikrin ötesine geçebilir)*" (s. 6). Nitel araştırmayla bu olgu, derinlemesine ele alınıp yeni perspektiflerle yeniden yorumlanır. Böylece bu yöntemle, gelişen veya değişen dünya düzeninde oluşan problemlerin, yeni gelişmelerin farklı bakış açılarıyla doğruya ve gerçekliğe yüklenen anlamları detaylı, bütüncül ve geniş bir bakış açısı ile ele alınır ve yorumlanır (Bayburt ve Seggie, 2017). Bu bağlamda bir alanı şekillendiren kişisel inançlar ve fikirler paradigmayı ya da dünya görüşünü oluşturur (Creswell, 2019, 39). Çalışmayı oluşturan paradigma ya da dünya görüşü "yapılandırmacı (yorumsal) paradigma"dır.

Yapılandırmacı paradigmaya göre, gerçeklik araştırmacı tarafından hazırlanan raporla kolaylıkla ortaya konulabilecek, açıklanabilecek ya da aktarılabilecek bir şey değildir. Aksine gerçeklik; bilgi, karşılıklı etkileşim, iletişim ve uygulama yoluyla oluşturulan, süreç içerisinde geliştirilen ve yeniden üretilen bir özelliktir (Özden ve Saban, 2019, s.13). Bu inanışı benimseyenler, her bireyin farklı görüşlerinin olduğunu ve araştırmacının rolünün çoklu görüşleri ortaya çıkarmak olduğunu düşünür. Yapılandırmacılar ya da bu dünya görüşüne sahip olan araştırmacılar, katılımcılara olabildiğince yakın olmak isterler ve veri toplamak için yerlere ya da ortamlara giderler. Ayrıca araştırmacılar kendi eğilimlerini ve yargılarını belirlemeye önem verirler. Ek olarak yapılandırmacılar, katılımcılarını birer uzaman olarak görür ve katılımcıların ana tema oluşturmaya yönelik görüşlerine güvenirler. Sözü edilen araştırmacılar, nitel araştırmaya yönelik kodları, temaları ve bakış açılarını tümevarımsal olarak oluştururlar (Creswell, 2019).

Tümevarımsal yaklaşım aynı zamanda tüm çalışmanın nasıl ilerlediğini göstermesi bakımında da oldukça büyük önem taşımaktadır. Creswell (2019)'e göre, "*araştırmacı, araştırma sürecine, çözülmesi gereken bir problemle başlar ve cevaplandığında problemi çözmeye yardım edecek bir araştırma sorusu oluşturur. Bu soru toplanan verilerle ve bu soruların analizleriyle cevaplanacaktır. Bu bilgiler toplanıp analiz edildiğinde araştırmacı bulguları özetleyerek bir araştırma raporu yazabilir*." (s.3). Buradaki ifade de görüleceği üzere Creswell (2019)'in tarif ettiği

araştırmacı rolü, tümevarım yaklaşımı doğrultusunda çalışmasına yön veren bir araştırmacı rolüdür.

Araştırmacı tarafından yapılandırmacı paradigmanın benimsenmesinde; tezin amacı ve araştırma soruları etkili olmuştur. Çünkü ele alınan BTÖ; kesin, kolaylıkla ortaya konulabilecek ve belirgin çizgilerle ayrılmış bir kavram değildir. Aksine, bu kavram çok geniş, derinlemesine incelenmesi gereken çok yönlü bir kavramdır. Ayrıca tez boyunca araştırmacının hem verileriyle hem de katılımcılarıyla etkileşime açık olduğu, verilerin süreç içerinde şekillendiği görülür. Bununla birlikte araştırmacının amacı; kesin ve değişmez bir bilgiye ulaşmaktan ziyade katılımcıların deneyimlerini, bilgilerini ve görüşlerinin de bu sürece yansımasına izin verir. Böylelikle derinlemesine, bütüncül, verilerle etkileşimli ve aynı zamanda araştırmacının ve katılımcıların önsezilerin de sürece dâhil olmasından tümevarımsa tümevarımsal olarak şekillenmiştir.

Durum çalışması ise "*Araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışmasının yürütülme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusundan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, durum çalışması güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi bir dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir* (Akar, 2019, s. 140). Eğitim alanında durum çalışması, özellikle "niçin" ve "nasıl" sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemdir. Bu soruların yanıtlanmasında araştırmacının, gerçek ortamında araştırılan konu üzerindeki etkisinin daha az olduğunu kabul eder. Durum çalışmasında araştırmacının "eş zamanlı olaylar" üzerindeki kontrolünün az olduğu ya da değişkenlerin durumun içine iyice gömüldüğü ve belirlenemediği durumlarda, durum çalışması bir avantaj oluştur (Yin, 2017). Bir durum çalışması, farklı sosyal olguları betimlemek, açıklamak ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle, durum çalışmasıyla bir olgu betimlenebilir, açıklanabilir ve değerlendirilebilir (Gall, Gall ve Borg, 2014).

Yin (2017), yorumlayıcı paradigma altında yer alan durum çalışmasını özelliklerine göre, keşfedici, açıklayıcı ve betimleyici olarak üçe ayırır. Keşfedici durum çalışması, yapılan müdahalenin değerlendirilmesinde açık ve net olarak bir sonuç olmadığı durumlarda kullanılır. Buna karşın açıklayıcı durum çalışması açık ve net olmayan karmaşık durumlarda varsayılan nedensel bağlantılara deneysel bir yöntem kullanarak cevap arar. Son olarak betimsel durum çalışması ise bir

müdahalenin veya olgunun ortaya çıktığı gerçek hayat bağlamını betimlemek için kullanılır. Bu bağlamda açık ve net olmayan durumlar söz konusu olduğu için bu çalışma keşfedici durum çalışması özelliği taşır. Bununla birlikte Yin (2017), durum çalışması desenlerini dört grupta ele almıştır. Bunlardan ilki bütüncül tek durum, iç içe geçmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iç içe geçmiş çoklu durum desenleridir. Bu çalışmanın deseni, bütüncül çoklu durum desenidir. Bu desen türünde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumlar vardır ve her bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbiri ile karşılaştırılır (Yin, 2017).

Bu tezin bütüncül çoklu durum çalışması ile şekillenmesinde problem durumunda da açıklandığı üzere Türkiye'nin beceri öğretimindeki durumunu gösteren PISA sınavındaki başarısızlığı tekil bir durumdur. Buna karşın Hong Kong'un bu sınavda başarısı ise diğer bir tekil durum olarak ele alınmaktadır. Hong Kong'un BTÖ'de Türkiye'deki mevcut duruma yapabileceği katkıyı görmek üzere iki ülke programlarının dokümanları ve eğitimcilerinden bu konu hakkındaki görüşleri kendi içinde bir bütün olarak incelenmesi ve bu iki ülkenin karşılaştırılmasını içermesiyle bütüncül çoklu durum çalışması oluşmaktadır.

Nitel bütüncül çoklu durum çalışması prosedüründe teorik olarak yazılı dokümanları desteklemek açısından derinlemesine yapılan görüşmeler ayrıntılı bilgi sağlaması ve gerçek ortamı daha detaylı yorumlayabilmek açından değerlidir. Bu bağlamda bu çalışma uygulama boyutuna da ağırlık vererek BTÖ'nün uygulamalarının genel olarak nasıl olduğuna ilişkin de bir bakışı sağlayabilmek adına eğitimcilerle derinlemesine görüşmeler de yapılmıştır. Böylece hem programdaki var olan teorik bilgiyi hem de derinlemesine görüşmeler sayesinde uygulamalar hakkında bilgi sahibi olunması amaçlanmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

3.2.1. Ülke Seçimi

Ülke seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Genellikle karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalar ABD, Kanada, Finlandiya, Fransa gibi Avrupa ülkeleridir (Çubukçu vd., 2016; Iliman-Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Bu ülkeler, her ne kadar eğitim alanında başarılı olsalar da Türkiye ile bazı farklı özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bunlar; sınıf ortamındaki demografik yapılar, eğitim olanakları, ülkelerin eğitimlerinde birer kısıtlayıcı olan merkezi sınavlara sahip olup olmamaları, kültürel ve sosyo-ekonomik olanaklar ve hatta coğrafi koşullardır. Bu bakımdan bu tezde seçilen ülkenin Türkiye ile daha yakın parametrelerde yer alması, önemli bir unsurlar olarak değerlendirilmiştir.

Hong Kong'un örneklem olarak seçilmesinde çeşitli nedenler etkili olmuştur. İlk olarak, uluslararası düzenlenen PISA'da son on yılı aşkın bir süre içerisinde sürekli ilk 5'te yer almış olmasıdır. Özellikle bu tezin asıl odak noktası olan BTÖ kapsamında Hong Kong'un PISA'da gösterdiği başarılar, bu ülkenin örneklem olarak seçilmesindeki temel sebeplerdendir. Çünkü PISA için önemli olan öğrencilerin akademik başarısından ziyade öğrendiklerini hayata uygulama becerisidir. Bu bağlamda bu sınav, öğrencilerin becerilerine odaklanır. Türkiye'yi bu açıdan ele alındığında özellikle PISA sınavında göstermiş olduğu performans istenen düzeyde değildir. Bundan dolayı Türkiye'nin uluslararası düzeyde özellikle beceri öğretimi kapsamında ilk sıralarda yer alan bir ülkeyle karşılaştırılması bu alandaki eksikliklerin belirlenmesi için önemlidir.

İkinci olarak ise Hong Kong'un merkezi sınav sistemine sahip olmasıdır. Bu durum "Merkezi sınav sistemine sahip bir ülkede BTÖ nasıl gerçekleştirebilir?" sorusuna cevap bulunması açısından önemlidir. Bilindiği üzere merkezi sınav sistemi BTÖ'de kısıtlayıcı ve sınırlandırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Can, 2017; Büyüköztürk, 2016; Karaşahinoğlu, 2015; Üstüner ve Şengül, 2004). Buna karşın Hong Kong'un sınav ağırlıklı bir eğitim sistemine sahip olmasına ve lise öğrencilerinin üniversiteye kabulünde merkezi sınav uygulamasına rağmen bu ülke PISA sınavında

kayda değer bir başarı elde etmiştir. Hong Kong'un mevcut koşullarına rağmen gösterdiği başarıdan dolayı bu tezde amaçlı örneklem olarak belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak sosyo-kültürel etkenler de Hong Kong'un örneklem olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Özellikle Türkiye'nin coğrafi ve kültürel olarak hem batı hem doğu kültürüne komşu olması bu nedenle de eğitim sisteminde hem batı hem de doğu kürünün yansımaları görülür. Buna paralel olarak Hong Kong, Batı (İngiliz) ve Doğu (Çin) kültürünün öğelerine sahiptir. Dolayısıyla hem Türkiye hem de Hong Kong; doğu-batı olmak üzere iki farklı kültürün özelliklerini taşımaktadır. Ayrıca hem Türkiye'de hem de Hong Kong'da salt "bireyci" bir anlayış yoktur. Bunun yerine birey-toplum temelli bir anlayışın var olduğu söylenebilir. Örneğin; gerek Türkiye gerekse Hong Kong eğitim anlayışlarında bireyselliğe vurgu yapılırken aile kavramını ve akraba ilişkilerini de ön planda tutarak birey-toplum arasında bir denge sağlanmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

Hong Kong'un amaçlı örneklem seçilmesinde diğer önemli sebep ise çalışmada kullanılacak dokümanlara İngilizce olarak erişilebilinmesidir. Hong Kong'da ikinci resmi dil, İngilizcedir. Bu nedenle PISA'da başarı gösteren Pekin, Şanghaygibi Çin'e bağlı diğer yerlerinde puanı çok yüksek olmasına karşın bu bakımdan Hong Kong farklılık göstermektedir. Özellikle neredeyse tüm verilere İngilizce olarak erişilmesi (öğretim programlarına ve eğitimle ilgili dokümanlara) ve araştırmacının da İngilizceyi biliyor ama Çinceyi bilmiyor olması bu bölgenin seçilmesinin gerekçeleri arasındadır.

Tüm bu nedenler göz önünde bulundurularak Türkiye'deki SBDÖP, Hong Kong'daki YTÖPK ile karşılaştırılmıştır. İncelenen programlar sonrasında BTÖ'nün programa nasıl yansıtıldığına yönelik eğitimcilerle görüşmeler yapılmış ve Türkiye'deki eğitimcilere Hong Kong'daki YTÖPK ile ilgili ayrıca sorular yöneltilmiştir.

3.2.2. Katılımcı Seçimi

Bu tezin çalışma grubu, Türkiye'den 5 ve Hong Kong'dan 5 eğitimci olmak üzere toplamda 10 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Hong Kong'daki katılımcıların belirlenmesindeki; öğretim programı alanında uzman olmak, beceri öğretimi konusunda ya da bu alana yakın çalışmalarının bulunmak, öğretmenlik deneyimine sahip olmak, 10 yılı aşkın bir mesleki kariyere sahip olmak ve son olarak da çalışmaya katılmakta gönüllü olmak ölçüt olarak kullanılmıştır. Türkiye'deki katılımcıların belirlenmesinde ise eğitimcilerin BTÖ konusunda çalışmasının olması, 10 yılı aşkın mesleki deneyiminin bulunması, öğretim programı çalışmaları hakkında bilgi ya da deneyim sahibi olması ve gönüllü olarak çalışmada yer almak istemesi ölçüt olarak belirlenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3.1'de görüleceği üzere Türkiye'deki 5 eğitimci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmedeki katılımcıların belirlenmesinde ilgili ölçütler göz önünde bulundurulmuş ve bu ölçütlere uygun katılımcı adayları araştırmacı tarafından listelenmiştir. Listelenen kişiler uzmanlara da sorularak sayı olarak azaltılmış ve uzmanların da görüşleri doğrultusunda nihai liste oluşturulmuştur. Listede belirlenen katılımcılarla telefon ya da e-posta yardımı ile iletişime geçilmiştir. Bu aşamalardan sonra gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerle Covid 19'un sebebi ile yaşanan pandemi süreci göz önünde bulundurularak çevrimiçi ortamda "Zoom" programı aracılığıyla video kaydı yapılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki Tablo: 3.1'de tabloda katılımcılara ait temel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Türkiye'de Görüşme Yapılan Katılımcıların Özellikleri ve Görüşme Süreleri*

Katılımcılar	Mesleki Deneyim	Unvan	Süre
Dr. Çınar	25 yıldan fazla	Profesör	91 dk.
Dr. Fatma	25 yıldan fazla	Profesör	72 dk.
Dr. Emre	15 yıldan fazla	Profesör	81 dk.
Dr. Umut	15 yıldan fazla	Doç. Dr.	80 dk.
Dr. Ali	15 yıldan fazla	Dr. Öğr. Üyesi	69 dk.

Katılımcılardan Dr. Çınar, Dr. Fatma, Dr. Emre, Dr. Umut öğretim programı geliştirme komisyonlarında görev almış program geliştirme süreci konusunda uzman kişilerdir. Katılımcılardan Dr. Ali ise program geliştirme alanında çalışmalar yürütmektedir. Bununla birlikte tüm katılımcılar, 10 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Bu kişilerden Dr. Çınar, Dr. Fatma ve Dr. Ali aynı zamanda okul ortamlarında öğretmenlik deneyimine de sahiplerdir. Katılımcılar, BTÖ alanına yönelik yaptıkları çeşitli çalışmalarla literatüre katkı sağlamışlardır. Bu bakımdan katılımcılarımızın her biri oldukça deneyim sahibi, açık görüşlü ve bilimsel çalışmaların önemine inanan kişilerdir.

Aşağıdaki Tablo 3.2'de görüleceği üzere Hong Kong'dan 5 eğitimci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklemden yararlanılmıştır. Hong Kong'daki sistemi bilen ve çalışmaya istekli olabilecek kişileri iyi tanıyan uzmanlar yardımıyla araştırmacı bir liste belirlemiştir. Bu listedeki kişilere yüz yüze ya da e-posta yardımı ile iletişime geçilmiştir. Daha sonra çalışmaya gönüllü katkı sağlamayı kabul eden uzmanlar ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki Tablo 3.2'de katılımcılara ait temel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Hong Kong'da Görüşme Yapılan Katılımcı Özellikleri ve Görüşme Süreleri*

Katılımcılar	Mesleki Deneyim	Unvan	Süresi
Dr. Ricky	30 yıldan fazla	Profesör	67 dk.
Dr. Harry	20 yıldan fazla	Dr. Öğr. Üyesi	67 dk.
Dr. Joe	20 yıldan fazla	Dr. Öğr. Üyesi	46 dk.
Dr. David	20 yıldan fazla	Dr. Öğr. Üyesi	55 dk.
Uzman William	10 yıldan fazla	Uzman	53 dk.

Araştırmaya katılan Hong Kong'lu eğitimcilerden Dr. Ricky, Dr. Harry, Dr. Joe, Dr. David program geliştirme konusunda uzman ve bu alanda aktif çalışmalarda bulunmuş öncü kişilerdir. Bu eğitimcilerin tamamı, öğretmenlik deneyimi de sahiptir. Yani BTÖ konusunda hem teorik hem pratik hem de deneyime sahip kişilerdir. Ayrıca katılımcılar 10 yıldan fazla deneyime sahiplerdir. Sonuç olarak katılımcıların her biri, deneyim sahibi, açık görüşlü, yardımsever; bilimsel çalışmaların önemine inanan ve araştırmacıları oldukça destekleyen kişilerdir. Görüşme boyunca katılımcıların kendi ülkelerine dair bilgi verirken oldukça objektif olmaya özen gösterdikleri görülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

İç içe geçmiş çoklu durum çalışması özelliği taşıyan bu çalışmada gerekli olan veriler; doküman analizi ve görüşme yönteminden faydalanarak elde edilmiştir. Tezin, verilerinin toplanmasında veri çeşitleme stratejisinden yararlanılmıştır. Nitel veri çeşitleri, gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve görsel-işitsel materyallerdir (Creswell, 2019). Bu anlamda iki ya da daha verinin bir arada kullanılması veri çeşitliliği olarak ifade edilmektedir. Böylece yöntemlerin zayıf yanlarının kapatılması ve verilerin güçlendirdiği gibi birden çok veri toplama yönteminin kullanılması elde edilen bulguların geçerliği ve güvenirliğini artırdığı gibi tek bir verinin zayıf yanlarının kapatılmasına da katkı sağlar (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tez kapsamında ana veri toplama yöntemi olan doküman incelemesine ek olarak görüşmeden faydalanılmış ve bu veri araçlarıyla her iki ülkedeki özellikle de Türkiye'deki BTÖ'nün derinlemesine anlaşılması amaçlanmıştır.

3.3.1. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren çeşitli formların, günlüklerin birinci ya da ikinci el kaynakların, resmi dokümanların, planların, kişisel ya da resmi verilerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tezde yararlanılan dokümanlar Türkiye'deki SBDÖP (MEB, 2018a) ile Hong Kong'daki YTÖPK (CDC, 2010)'dır. İncelemeye tabi tutulan SBDÖP, 4, 5, 6 ve 7. sınıflara yönelik hazırlanan 2017 yılında güncellenip 2018 yılında son şeklini alan programdır. Söz konusu olan bu programlar, tüm ayrıntıları ile ele alınmıştır. YTÖPK, ortaokul alt kademe sınıflarını oluşturan 1, 2 ve 3. sınıfa yöneliktir (ülkemizdeki karşılığı 7, 8 ve 9. sınıf). İfade edilen program, 2010 yılında uygulamaya konulmuş ve hâlihazırda kullanılmaktadır

3.3.2. Derinlemesine Görüşme

Görüşme, nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan ve en temel veri toplama araçlarından biridir (Creswell, 2019). Bir araştırma sorusuna yönelik oluşturulan sorular çerçevesince ilgili kişilerden veri toplama sürecidir. Bu süreçte amaç; katılımcının fikirlerin öğrenilmesi için çeşitli soruların sorulması ve katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin neler olduğunun sorulan sorulara verilen cevaplar çerçevesince ortaya konulmasıdır (Şekerler, 2017; Şimşek ve Yıldırım, 2013). Görüşmeler, özellikle doğrudan gözlem yapılması zor olan ya da gözlemle elde edemeyeceğimiz bilgileri elde etmek için kullanılabilecek bir yöntemdir (Creswell, 2019; Patton, 2015).

Araştırmacı derinlemesine görüşmeler aracılığıyla görüşülen kişinin araştırma kapsamındaki bakış açısı, konu hakkında neler düşündüğü, ne tür deneyimlere sahip olduğu ve perspektifinin ne olduğu da belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu tez açısından Türk ve Hong Konglu eğitimcilerinin BTÖ'ye yönelik görüşlerini almak ve Türk eğitim sisteminin BTÖ konusunda Hong Kong eğitim sisteminden neler öğrenebileceğini Türk eğitimlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme sayesinde katılımcılar konu hakkında görüşlerini derinlemesine ve özgürce ifade edebilirler. Bu bakımdan görüşmenin türü ve nasıl yapıldığı önemli bir unsurdur. İlk olarak araştırmacı hangi görüşme türünün çalışması için uygun olduğuna karar vermelidir. Buradaki önemli husus, araştırmacının araştırma amacı ve araştırma sorusudur (Creswell, 2019; Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu tezde yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, katılımcı için hazırlanan soruların belli bir formatta hazır olması bununla birlikte görüşme süreci içerisinde bazı değişiklikler yapılabilmesini içerir. Başka bir deyişle yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnek yapılandırılmamış görüşmeye göre ise daha sistemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Söz konusu görüşme türünün tercih edilmesinde çeşitli faktörler etkili olmuştur.

Çalışma verileri için temel bir çerçeve çizilmesi ve böylece karşılaştırma yapılırken temel unsurların bir araya getirilebilmesi istenmiştir. Gerek Türkiye'deki gerekse Hong Kong'daki eğitimcilerin BTÖ hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu, bu konunun öğretim programında nasıl yer aldığını, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirilmesinin nasıl olduğu ile ilgili görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıkla ilgili bir çerçeve belirlenmiştir. Bununla birlikte yarı-yapılandırılmış görüşmenin tercih edilmesinde katılımcılardan gelecek farklı görüş ve düşüncelerin alınmasına engel olamama kaygısı yatar. Bu anlamda katılımcılara belli bir özgürlük de tanınmak istenmiştir.

Bir diğer unsur da farklı ülkelerdeki insanların benzer bir şablonda düşünmeye zorlamak yerine belli bir çerçevede kalarak o insanların yine esnek bir şekilde kendilerini ifade etmelerine olanak sağlama ihtiyacıdır. Bu sayede hem katılımcıların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamak hem de araştırma problemine sadık kalarak belli bir sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Son olarak ise yarı-yapılandırılmış görüşme ile yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin sınırlılıklarını en aza indirmek için bu yöntem tercih edilmiştir. Sonuç olarak Hong Kong ve Türk eğitimcilerinin görüşlerini derinlemesine ele almak için yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.

3.3.2.1. Yarı-yapılandırılmış Görüşme

Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının, araştırma sorusuna uygunluğu, içeriğin araştırma sorusuna cevap verip veremeyeceği, soruların dil bakımından anlaşılırlığına yönelik üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafından değerlendirme yapıldıktan sonra hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Bu formların katılımcılar için anlaşır olup olmadığına karar vermek için Türkiye'de üç eğitimci ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerin süresi sabit olmamıştır. Katılımcılar sırayla 35, 45 ve 30 dakika; toplamda ise yaklaşık iki saat boyunca görüşme sorularını cevaplamışlardır. Söz konusu görüşmeler sonrasında bazı soruların yerlerinin değişmesi, yeni sonda sorular eklenmesi ve soruların bazılarının ise farklı şekilde ifade edilmesi gerektiği görülmüştür. Bu doğrultuda sorular yeniden yapılandırılmış ve tezde kullanılmak için uygun hâle getirilmiştir.

Pilot uygulaması yapılan Türkçe yarı-yapılandırılmış görüşme soruları, Hong Kong'daki eğitimciler için revize edilmiştir. Bu aşamada, görüşme formu İngilizceye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan sorular, hem anadili İngilizce olan hem de nitel araştırma yöntemlerinde uzman olan kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmacı, kültürel, dilsel farklıkları ve anlaşmazlıkları en aza indirgemeye çalışmıştır. Görüşme boyunca da bu düzeltmeler ve yeniden şekillendirmeler devam etmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, ilk olarak Hong Kong'da uygulanmıştır (Bkz. Ek: 5). Araştırmacı, yerinde değerlendirme yapmak için Ağustos 2019- Şubat 2020 tarihleri arasında altı aylık bir süreç için Hong Kong Eğitim Üniversitesine (The Education University of Hong Kong) ziyaretçi öğrenci olarak gitmiştir. Bu süre zarfında araştırmacı, ölçüt örneklem yöntemiyle belirlediği katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler birebir ve oldukça sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu görüşmeler, eğitimcilerin izni doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmacı bu esnada katılımcıların görüşlerine yönelik bazı notlar almıştır. Katılımcılara değerli görüşleri ve çalışmaya katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir. Görüşmelerle ilgili genel bilgiler Tablo 3.1.'de görülmektedir.

Türkiye'deki eğitimcilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise Hong Kong'da toplanan verilerin analizi ve yazım aşaması bittikten sonra başlamıştır. Daha önceden hazırlanan ve pilot uygulaması yapılan görüşme formları Hong Kong'daki veri toplama sürecinin sonunda revize edilmiştir. Ayrıca araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik cevap bulmak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formuna yeni sorular eklenmiştir. Revize edilen ve yeni eklenen sorular tekrardan uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün ardından Türkiye'de uygulanacak yarı-yapılandırılmış görüşme formları son şeklini almıştır (Bkz. Ek: 3). Araştırmacı, Ekim - Kasım 2020 tarihleri arasında ölçüt örneklem yöntemi belirlediği katılımcıları uzman görüşüne sunmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından önceden hazırlanan liste yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacı görüşünü aldığı uzmanlar sayesinde ilgili kişilerle iletişime geçmiştir.

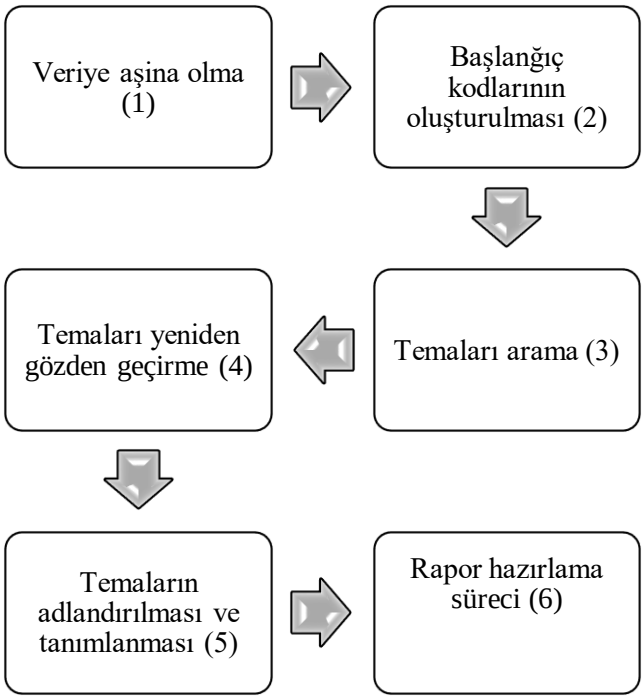
Farklı üniversitelerde öğretim programı ve özellikle SBDÖP alanında bilgi sahibi ve BTÖ hakkında çalışmaları bulunan ilgili kişilerden bir kişiye e-posta dört kişiye ise telefonla ulaşılmıştır. Bu dönemde ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde Aralık 2019'da belirtileri görülen daha sonra 20 Ocak 2010 Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid 19) olarak adlandırılan ve dünya geleninde Pandemi nitelendirilen salgın nedeniyle görüşmeler yüz yüze yapılamamıştır. Bu nedenle hem katılımcı hem de araştırmacının güvende olabilmesi için görüşmeler Zoom aracılığıyla çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler etik kurallar çerçevesinde kaydedilmiştir. Türkiye'deki görüşmeler temel olarak iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcılara 2018 SBDÖP'yi BTÖ yönünden ele almaları istenirken ikinci bölümde katılımcılara YTÖPK hakkında görüşlerinin neler olduğu sorulmuştur. Böylece YTÖPK'den SBDÖP bağlamında neler öğrenilebileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, katılımcıların bu konuda fikirlerini almak için daha önceden incelemiş olduğu YTÖPK'yı sunum yaparak tanıtmış ve ikinci aşamaya yönelik hazırladığı soruları katılımcılara yöneltmiştir. Bu nedenle Türkiye'deki görüşmeler, Hong Kong'a göre daha uzun sürmüştür.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bütüncül çoklu durum çalışması aynı zamanda da karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu tez için gerekli veriler doküman incelemesi ve görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi tamamlandıktan sonra önce Hong Kong'da sonra ise Türkiye'de yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Doküman incelemesi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Tematik analiz, nitel araştırma metodolojisinde yaygın olarak kullanılan bir veri analiz stratejisidir. Tematik analizde vurgu metin üzerindedir. Burada nasıl söylendiğinden ziyade ne söylendiğine, anlatım biçiminden çok anlatılana odaklanılır (Braund ve Charke, 2016). Bu analizde, bir dizi olayı kurumsallaştırırken ya da katılımcılar ve olaylara ilişkin ortak tematik öğeler bulunduğunda kullanışlıdır. Söz konusu olan analizde önemli olan, metinden ziyade içeriktir. Bu bakımdan tematik analiz verilerin sınıflandırılmasında, özetlenmesinde ve kategorileştirilmesi isteğinde yararlıdır. Tematik analizin evreleri nitel çalışmaların diğer evreleriyle oldukça benzerlik gösterir. Bu analiz doğrusal bir şekilde değil ön izlemeli bir şekilde olur. Belli kodlar oluşturulur ve bu kodlar temalara dönüşür. Araştırmacı kodlara ve tüm veri setine atıfta bulunur ve belirlediği kodları çalışması boyunca doğrular. Bu yüzden araştırmacı analizi boyunca sürekli notlar alır ve aklına gelen fikirleri yazar (Ando ve Young, 2014; Aronson, 1995; Braund ve Charke, 2012; Braund ve Charke, 2016).

Çalışmada Braund ve Charke (2016)'ın altı aşamalı tematik analiz yaklaşımından yararlanılmıştır (Bkz. Ek: 6). Aşağıdaki Şekil 3.2'de tematik analizin aşamalarına yer verilmiştir. Bu analizin aşaması; "Veriye aşına olmadır" (Braund ve Charke, 2016). Söz konusu aşamada hem SBDÖP hem de YTÖPK, ilk olarak birbirinden bağımsız bir şekilde araştırmacı tarafından okunmuştur. Programda yazan bilgilere aşına olunduktan sonra bu her iki öğretim programı karşılıklı olarak okunmuş ve bilgiye aşına olma süreci daha çok güçlendirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin tematik analizinde, ilk olarak her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler yazıya aktarılmıştır



Şekil 3.2. Braund ve Charke'in Altı Aşamalı Tematik Analizinden Esinlenerek Oluşturulan Analiz Aşamaları (Braund ve Charke, 2016)

Tematik analizin ikinci aşaması olan "Başlangıç kodları oluşturma aşamasında" fikirlerle ilgili bir ön liste oluşturulur. Bu listede fikirler, önem sırasına konulur ve tekrar eden verilerin olup olmadığı belirlenir (Braund ve Charke, 2016). Bu aşamasında, her iki ülkenin öğretim programları ayrı ayrı değerlendirilmiş ve kod olarak ele alınacak unsurlar bir Word belgesi şeklinde hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bu kod listeleri karşılaştırılmış ve benzer kodlar ile farklı kodların görünmesi sağlanmıştır. Her iki ülkenin programlarının incelenmesi sonucu oluşan kodlar karşılıklı görülebilecek şekilde Word ortamında bir araya getirilmiştir.

Görüşme formlarının analiz sürecinde ise ilk olarak Hong Kong'daki katılımcılarla yapılan görüşmeler Word'e aktarıldıktan sonra her bir görüşmede önemli olan unsurlar renklendirilmiş ve bu renklerin yanlarına kodlar eklenmiştir. Her bir katılımcı için benzer süreç uygulandıktan sonra tüm katılımcılara yönelik oluşturulan kodlar; katılımcıların isimleri, ilgili kod, ilgili alıntı şeklinde bir Excel tablosu oluşturularak elektronik ortamına aktarılmıştır. Word aracılığıyla oluşturulan tüm kodlara bu alanda yer verilmiştir. Benzer kodlama sürecinin aynısı Türkiye'deki görüşme formlarının çözümlenmesi için de uygulanmıştır.

Üçüncü aşama ise "Temaları arama" aşamasıdır. Bu aşamada bir önceki aşamada oluşturulan kodlardan temalar oluşturulur (Braund ve Charke, 2016). Tezde kullanılan tematik analizin bu aşamasında, her iki ülkenin öğretim programı için oluşturulan kodların listesinden ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Ana temaların altında ilgili kodlara ve metin içi alıntılara yer verilmiştir. Daha önceden oluşturulan iki liste benzer temalar halinde bir karşılaştırmalı listeye dönüştürülmüştür (Bkz. Ek 8). Burada ortak temaların oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Görüşmenin temalarını arama aşamasında, hazırlanan Excel veri setinden yararlanılmıştır. Bu veri setinde her bir katılımcı için ortak olan kodlar seçilmiş ve bu kodlardan ortak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Burada her bir katılımcı için ortak olan ya da çok ilginç ve farklı olarak değerlendirilebilecek görüşler de dikkate alınmıştır. Bu noktada tezin temel araştırma problemi göz önünde bulundurulmuştur. Böylece katılımcı görüşlerinde yer alan benzerlik ve farklıkların çalışmada yer alması amaçlanmıştır. Benzer durum Türkiye'de yapılan görüşme verilerine de bire bir uygulanmıştır (Bkz. Ek: 9).

Dördüncü aşama olan "Temaların yeniden gözden geçirme" de araştırmacı, önceden hazırladığı temaları bir araya getirir. Ayrıca araştırmacı, bu aşamada tekrar eden bir tema olup olmadığını, hangi temanın alt tema; hangi temanın daha kapsayıcı bir tema olup olmadığına bakar (Braund ve Charke, 20169. Tez açısından bu aşamada, öğretim programlarına ilişkin oluşturulan temalar, yeniden gözden geçirilmiştir. Birbirinin alt teması olup olmayan temalar kontrol edilmiştir. Belirlenen temalarının daha kapsayıcı olup olmayacağı yeniden düşünülmüştür. Bu çerçevede temalar, yeniden gözden geçirilip kontrol edilmiş ve ilgisiz temalar çıkarılmıştır. Bu kapsamda öğretim programı ile ilgili dört ana tema belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme verileri için yine benzer şekilde daha önceden oluşturulmuş temalar yeniden düşünülmüş ve iç homojenlik ve dış heterojenlik kontrol edilmiştir.

Beşinci aşama, "Temaların adlandırılması ve tanımlanması" sürecidir. Bu aşamada araştırmacı, adlandırdığı temaların ayrıntılı analizini yapar ve bu temaları niçin seçtiğine ilişkin dayanaklarını belirler (Braund ve Charke, 2016). Tez verisinin sözü edilen aşamasında, temaların araştırma problemine cevap verecek nitelikte olup olmadığına bakılmıştır. Kapsayıcılıkları ve alt temalarının olup olmadığı ve niçin bu temaların seçilmesi gerektiği üzerinde de düşünülmüştür. Ayrıca bu aşamada

belirlenen temalar belli süre geçtikten sonra tekrar tekrar araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Benzer süreç hem Hong Kong hem de Türkiye'de yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinin analizleri için de uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan temalar uzman görüşüne sunulmuş ve araştırma problemi çerçevesinde uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirilmesi yapılan temalar tekrar gözden geçirilip son şeklini almıştır.

Son aşama olan altıncı aşama, "Rapor hazırlama" sürecidir. Bu aşama, artık nihai olarak hazırlanan temaların yazılma sürecidir (Braund ve Charke, 2016). Söz konusu aşama değerlendirildiğinde gerek öğretim programlarına ilişkin gerekse yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin dört temel tama belirlenmiştir. Bu temel temalara ilişkin dayanaklar ve kanıtlar incelenen verilerden yola çıkarak desteklenmiştir. Yazma aşamasında ana temalara uygun alt temalar çerçevesince veriler kanıtlarla yazılı hâle getirilmiştir. Sürece dair ayrıntılı bilgi Ek: 6'te sunulmuştur.

Tematik veri analizinin basamaklarının uygulandığı bu çalışmada iki ana hâkim dil vardır. Bunlar Türkçe ve İngilizcedir. Hong Kong'un YTÖPK ve eğitimcilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki dil, İngilizcedir. Buna karşın Türkiye'deki SBDÖP'de ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki dil ise Türkçedir. Bu bakımdan Hong Kong'daki toplanan veriler İngilizce olarak değerlendirilmiş ve uzman görüşüne bu şekilde sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra raporlama aşamasında çözümlenen veriler Türkçeye çevrilmiştir. Bu noktada İngilizce bir iletişim aracı olarak problem olmamasına karşın sürecin daha fazla uzamasına ve araştırmacının ek iş yapmasına neden olmuştur. Çünkü gerek öğretim programının gerekse Hong Kong eğitimcilerinin veri analizleri önce İngilizce yapılmış ve ardından Türkçeye çevrilmiştir.

Verilerin analizinin yapılır duruma getirilmesi için eğitimcilerin izni ile ses kayıtları alınan görüşmeler her bir görüşmenin ardından bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. İngilizce olarak yazıya geçirilen ham veriler araştırmacı tarafından üç kere baştan sona okunmuştur. Ardından verilerin kodlamasına geçilerek tematik analiz yöntemi uygulanmıştır. Temaların nihai şekli için ayrıca ilgili çalışmalara bakılmış ve gerektiği yerlerde bu çalışmalardan da faydalanılmıştır. Temaları destekleyecek alıntılar için eğitimcilere kendi isimlerinin dışında farklı isimlerle kodlamalar yapılmış ve burada en yaygın kullanılan isimler dikkate alınmıştır. Çalışmada farklı unvanlara

sahip kişiler bulunmasına karşın genel bir dil birliği oluşturmak adına "Dr." olarak ifade edilmiştir (Dr. Harry, Dr. Çınar, Dr. Ricky, Dr. Fatma, Uzman William gibi).

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin temelinde yatan prensipler farklı olduğundan nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik, nicel çalışmalardakinden farklılık göstermektedir. Açıklayıcı bir araştırma türü olan nitel araştırma, araştırmacının elde ettiği bilgilere ilişkin kişisel yorumlarına imkân tanır. Sonuçların doğru olması, çalışmadaki katılımcılar arasında yankı uyandırması ve okuyucunun tutarlı bir veri olduğuna kanaat getirebilecek nitelikte olması çalışmanın sonuçlarını güvenilir hâle getirir. Böylece yapılan çalışma, sadece kişisel yorumlarından daha fazlası ve nitel araştırmaya yöneltilen eleştirinin de ortadan kaldırılması için birtakım önlemler alınmış olur (Creswell, 2019; Yıldırım ve Şimşek 2013).

Nitel bir çalışmada uygulanan sürecin değerini yargılayabilmek için "İnandırıcılık (iç geçerlik)", "Aktarılabilirlik (dış geçerlik)" ve "Tutarlık (güvenirlik)" ve "Teyit edilebilirlik" olmak üzere dört sınama durumundan bahsedilir. Nicel araştırmalardaki iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenirlik, objektiflik kavramlarına karşılık olarak, nitel araştırmalarda inandırıcılık, nakledilebilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kavramları bulunur (Guba ve Lincoln; 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.5.1. İnandırıcılık (İç Geçerlik)

İnandırıcılık (iç geçerlik), yapılan araştırma için araştırmacının hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir (Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnandırıcılık, çalışmanın gerçek değerinin sorgulandığı ve "Yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mıdır?" sorusuna yanıt getirmektir (Akar, 2019). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için veri ve katılımcı çeşitlemesi, veri kaynakları ile uzun süre etkileşim, uzman görüşünün alınması, doğrudan alıntılara yer verme ve veri sürecinin nasıl yapıldığının açıklanması gibi hususlar gerekmektedir.

Bu tez çalışmasında inandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacı ilk olarak veri çeşitliğine gitmiş ve doküman analizi yöntemi ile topladığı verileri desteklemek için görüşmelerden yararlanmıştır. Böylece verilerin birbiri ile tutarlığının sağlanması amaçlanmış ve aynı zamanda da veri toplama araçlarından kaynaklanan kısıtlılıklar da giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı yaptığı çalışmayı yürütürken sahada zaman harcamaya oldukça önem vermiştir. Bu bağlamda doküman incelemesi yaparken incelediği dokümanları pek çok kez okuyup verilerin analiz edilmesi kısmında defalarca verilerini kontrol etmiştir. Araştırmacı veriler üzerinde herhangi bir kopukluk yaşamamak için aşamalı veri analizi yapmıştır. İlk olarak öğretim programlarını incelemiştir. Programlar üzerinde gerekli incelemeler bittikten sonra yazıya aktarılmış ve bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Görüşmelerde de benzer süreçler izlenmiştir. Bu noktada ilk olarak Hong Kong'daki görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmelerin analizi bittikten ve yazılı ortama aktarıldıktan sonra Türkiye'deki sürece başlanmıştır. Bir süreçten sonra toplanan veriler ve oluşturulan temalar tekrardan değerlendirilmiştir. Görüşmeler yapılırken de katılımcılarla sürekli etkileşim içerisinde bulunulmuş ve araştırmacı iletişim adreslerini katılımcılara vererek onlarla uzun süreli etkileşim içinde bulunmaya çalışmıştır.

Araştırmacı inandırıcıyı sağlama noktasında tarafsız bir şekilde verileri sunmaya özen göstermiştir. Bu noktada araştırmacı, araştırma sorusundan uzaklaşmamak; temaları, araştırma soruları ile uyumlu tutabilmek için Braun ve Clarke'in (2006) "İyi Tematik Analiz İçin 15 Noktalı Kriter Kontrol Listesi" kapsamında çalışmasını yürütmüştür. Bu liste (Bkz. Ek: 7) doğrultusunda araştırmacı çalışmalarını yürütmüştür. Böylece araştırmacı, bu süreci eleştirel ve özenli bir bakış açısıyla yönetmeye çalışmıştır.

İnandırıcılığı artırmak için araştırmacı, uzman görüşüne de başvurmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda araştırma sorularında, program analizlerinde, görüşme sorularında ve yapılan analizlerde çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Örneğin, öğretim programlarına ilişkin temalar belirlenirken ilk başta yaklaşık 7 tema oluşturulmuş, uzman görüşü sonrası bu tema sayısı dörde düşürülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin verileri analiz edildikten sonra belirlenen temalar ve kodlar Excel formatında hazırlanarak nitel araştırmada deneyimli üç uzmana

araştırmacı tarafından sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar ve kodlar araştırmacı tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Uzmanlar, temaların daha kapsamalı nasıl ifade edileceğini, kodlarla temaların uyuşup uyuşmadığını ve oluşturulan temaların araştırma sorusuyla uyumlu olup olmadığına bakmışlardır. Gelen dönütlerle temalar ve kodlar son şeklini almıştır.

3.5.2. Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)

Aktarılabilirlik (dış geçerlik), nicel araştırmalarda genellenebilirlik kavramına denk gelir (Başkale, 2016). Nicel çalışmalardan farklı olarak sayılarla genelleme yapmak değil; benzerlik taşıyan birim, mekân ve durumlar bağlamında genelleme yapmaktır (Akar, 2019; Baltacı, 2019). Yani bir çalışmanın sonuçları benzer katılımcı ve ortamdaki durumlara aktarılabilmelidir (Başkale, 2016). Nitel araştırmada aktarılabilirlilik, örneklem seçimi ile verilerin, bulguların ve tüm sürecin ayrıntılı betimlemesi sayesinde yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu tez çalışmasında aktarılabilirliğin sağlanabilmesi, örneklem seçimi ile zengin ve yoğun betimleme yapılarak sağlanmıştır. Bu çalışmada amaçlı örneklem çeşitlerinden olan ölçüt örneklem kullanılmıştır. Çalışmada verilerin birbiri ile tutarlı olması için katılımcıların seçiminde belli ölçütler belirlenmiştir. Özellikle katılımcıların BTÖ konusunda bilgi sahibi olması, belli bir mesleki deneyiminin olması, çalışmaya kendi isteğiyle katılıyor olması gibi özellikler dikkate alınmıştır. Böylece hem katılımcıların çalışma hakkında bilgi, deneyim belli bir perspektife sahip olmalarına dikkat edilirken bir yandan da araştırma sorusuna cevap alabilecek katılımcıların olması hedeflenmiştir. Ayrıca toplanan veriler karşılaştırıldığı için karşılaştırma yapılırken daha gerçekçi, derinlemesine, detaylı ve olabildiğince araştırma sorusu etrafında kalabilmek adınadır. Araştırmacının aktarılabilirliği sağlamada dikkat ettiği bir husus da ayrıntılı, kapsamlı ve yoğun betimlemelere yer vermesidir. Verileri ve katılımcıları detaylı olarak araştırmacı açıklamış ve verilere ilişkin birebir alıntılara yer vererek betimlemelerle desteklemiştir.

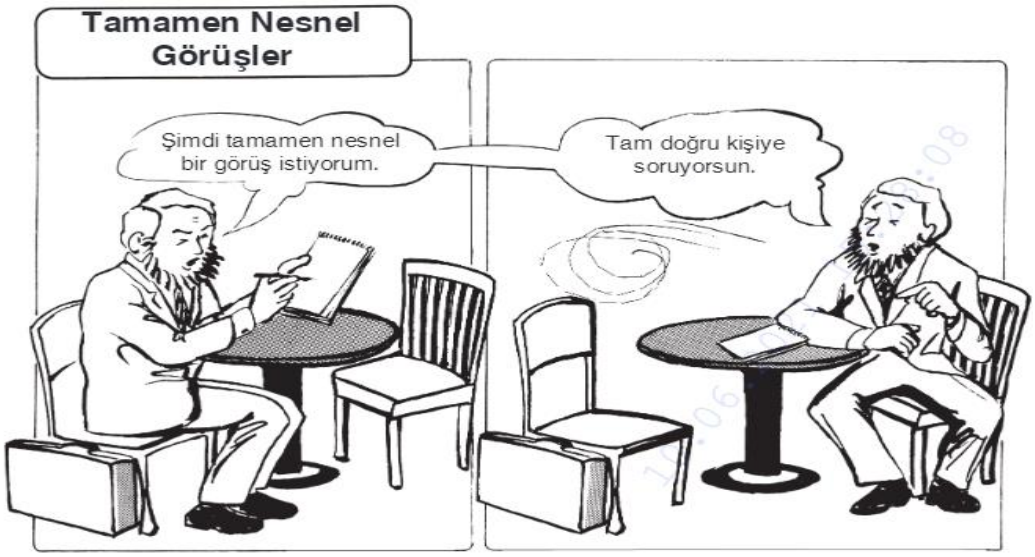
3.5.3. Tutarlılık (Güvenilirlik)

Tutarlılık (güvenilirlik), bir araştırma sürecinde toplanan verilerin tekrar toplanıp benzer sonuçları ortaya çıkarmayı sağlayacak işlerle ilgilidir (Akar, 2019). Nitel araştırmanın güvenirliği, başka araştırmacıların da aynı sonuca ulaşması değil; araştırmacının topladığı verileri gören ve bu sonuçları inceleyenlerin de bir anlam çıkarması, tutarlı ve güvenilir bulmasıdır. Burada bulguların tekrar edip etmeyeceği değil; sonuçların toplanan verilerle uyumlu olup olmadığıdır (Merriam, 2013). Çünkü bu araştırma türünde, olay ve olgular sürekli değişkenlik gösterir ve farklılık gerçeğin doğasından kaynaklanır anlayışı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tutarlılığı sağlama noktasında araştırmacı, somut ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen göstermiştir. Özellikle betimsel yaklaşımla verileri doğrudan sunmuş ve verilere yer verirken kişisel görüşlerini daha sonraya bırakmıştır. Böylece okuyucuları yönlendirmek yerine okuyucuların kendi karalarını vermelerine önem vermiştir. Ayrıca araştırmacı, doğrudan alıntılara yeterince yer vermeye özen göstermiştir. Buna ek olarak araştırmacı incelediği ve deşifre ettiği verileri alanında uzman üç kişiye göstermiş ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda yaptığı analizleri kontrol etmiş ve verilerini raporlamıştır. Son olarak araştırmacı tüm araştırma sürecini detaylı bir şekilde açıklamış ve kendi elde ettiği sonuçları diğer araştırma sonuçlarla desteklenmiştir.

3.5.4. Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)

Teyit edilebilirlik (dış güvenirlik), bilimsel araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtması ve araştırmacının kişisel bakış açısından ve uzaklaşmasıdır. Nicel araştırmada araştırmacının veri kaynağına uzak olması ve verileri nesnel bir şekilde orta koyması gerekir. Nitel araştırmada ise nesnelliğin tam mümkün olmadığı ve araştırmacının araştırma üzerinde bir şekilde etkisinin olduğu varsayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).



Şekil 3.3. Nitel Araştırmada Nesnellik (Patton, 2015, s. 577).

Araştırmacının kişisel bakış açsını çalışmaya yansıtmaması için birtakım önlemler alınabilir. Bunlar; araştırmacının çalışmadaki konumunu açıklanması, araştırmadaki veri kaynağının açık bir şekilde açıklanması, araştırmadaki sosyal ortamın ve sürecin tanımlanması ve toplama ile analiz yöntemlerinin ayrıntılı açıklanması olarak ifade edilebilir. Ayrıca farklı görüşleri ve alternatifleri araştırmacının değerlendirmiş olması ve ham verilerini başka araştırmacıların inceleyecek şekilde saklaması önemlidir (Miles ve Huberman; 2019).

Bu tezde, araştırmacının araştırmadaki konumuna ve çalışma ile ilgili deneyimlerine yer verilmiştir. Araştırmacının katılımcıları betimlenmiş ve çalışmanın kavramsal çerçevesi detaylıca ele alınmıştır. Doküman incelemesi ile yarı-yapılandırılmış görüşlerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirilip sunulduğu ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.

Araştırmacı kişisel bakış açısını ve ön yargılarını veri toplama aşamasında, sonunda ve verileri analiz edip raporlama aşamasında da uzak tutmaya dikkat etmiştir. İlk olarak araştırmacı açık, anlaşılır ve somut bir dil kullanarak açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, topladığı verileri ve yaptığı analizleri bir başka araştırmacının da kolaylıkla okuyabileceği hazırlamış ve 5 yıl boyunca muhafaza

edebilmek için gerekli önemleri almıştır. Kullanılan yöntemler ve veri toplama araçlarının araştırma sorusuna uygun olmasına ve bu sorulara cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

3.6. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Patton (2015), nitel araştırmanın kişisel olduğunu ve araştırmacıyı bu tür bir sorgulamada araç olarak konumlandırdığını vurgular. Ayrıca araştırmacının geçmiş deneyimleri, becerileri ve eğilimleri gibi pek çok unsurun araştırmacıyı üzerinde çalıştığı araştırmaya sevk ettiğini söyler. Creswell (2019), ise nitel araştırmacıların; nitel yazılarında kendilerini, sahnenin ardında kalarak, ilahi bir bakış açısıyla her şeyi bilen, mesafeli bir yazar olmanın ötesinde sürecin içerinde yansıtıcı özelliği ile yer aldığını ifade eder. Bu görüşlere paralel olarak Merriam ve Tisdell (2016), araştırmacının sorgulama sürecinde bilinçli kararlar alabilmesi için araştırmacının dünya görüşünün, becerilerinin ve kişiliğinin farkında olmasının ve bunların araştırma tasarımıyla uyumlu olmasının gerekliliğini dile getirir.

Araştırmacıyı bu çalışmaya yönelten, 8 yıldır araştırmacı olarak gerek yaptığı çalışmalar gerekse sahada edindiği tecrübeler ile bu alana yönelik çalışma isteği ve merakıdır. Araştırmacı bu konuyu çalışmaya karar verdiğinde yaklaşık dört yıldır Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktaydı. Araştırmacı, yüksel lisans tezinde "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları" başlıklı çalışmayı yürütmüş ve gerek SBDÖP gerekse merkezi sınav sistemi üzerine belli deneyim edinmiştir.

Ayrıca araştırmacı, çeşitli çalışmaları için MEB'e bağlı okullara gidip oralarda çalışmalarına ilişkin veriler elde ederken okullarda çalışan SBD öğretmenlerinin sorunları dinleme fırsatı elde etmiştir. Araştırmacının dinlediği öğretmenlerin vurguladıkları noktalardan birinin "ezbere ya da bilgiye dayalı öğretmenin" oldukça yaygın olduğunu ve öğrencilerin öğrendiklerini belli bir zaman sonra "unuttuklarını" ifade etmeleriydi. Yani, "kalıcı, işlevsel ve uygulamaya dayalı bir öğretim" yapılmadığıydı. Bu konu araştırmacı için de oldukça tanıdıktı. Çünkü araştırmacının kendi öğrenim hayatında da SBD, bilgi temelli bir şekilde verilmekteydi. PISA sonuçları da hem öğretmenlerin sözlerini hem de araştırmacının kendi öğrenim

hayatımdaki deneyimlerini destekliyordu. Çünkü bu sınav, öğrencilerin becerilerini ölçmeye yönelik bir sınavdı ve Türk öğrencilerinin aldığı puanlar tatmin edici değildi.

Türkiye'nin bu sınavda puanlarının neden düşük olduğu ve Türkiye'de BTÖ'nün olup olmadığı araştırmacı için bir merak konusu olmuştu. Araştırmacının yaptığı araştırmalarda Türkiye'de BTÖ'nün istenen düzeyde yapılamadığı ve yapılamamasının önündeki önemli engellerden birinin de merkezi sınav sistemiydi. Bu çerçevede merkezi sınav sistemi baskısına rağmen PISA'da başarı göstermiş ülkeleri araştırma konusunda araştırmacının bir isteği oluşmuş ve hem merkezi sınavların ağırlıkta olduğu hem de BTÖ'nün yapıldığı bir ülkenin araştırılmasına karşı araştırmacı, çeşitli çalışmalar yapmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda araştırmacı, Hong Kong üzerinde çalışmaya karar kılmıştır.

Araştırmacının çalışmaya başlamadan önce Hong Kong'un eğitim sistemine dair pek bir ön bilgisi bulunmamaktadır. Tez konusunu kararlaştırmaya başladığında bu ülke hakkında bir şeyler öğrenmeye başlamıştır. Daha önceden yaklaşık bir yıldır Danimarka'da Erasmus öğrencisi olarak kalan araştırmacı Avrupa eğitim sistemine ve kültürüne dair bir bakış açısına sahipken Hong Kong'a dair yeterli bir perspektife sahip değildir. Fakat bu çalışma konusunda oldukça istekli, meraklı, heyecanlı ve biraz da sürecin nasıl olacağını bilmediği bazı endişelere sahiptir.

Araştırmacı, Hong Kong ile e-posta aracılığıyla Hong Kong'daki eğitimcilerle bağlantılar kurup tez ile ilgili emin olunması gereken hususları oradaki eğitimcilere sormuştur. Aynı zamanda oradan bir danışman bulmaya çalışmış ve e-posta yazışmaları sonucunda çalışma için oldukça deneyimli, alanda yeterli bir eş danışman bulabilmiştir. Bu aşamadan sonra yaklaşık 6 aylığına Hong Kong'da bulunmuş bulunduğu bu süre zarfında alanda gözlemler yapmış, eş danışmanından, karşılaştırmalı eğitim, tematik analiz, veri analiz süreci ve görüşmeler konusunda bilgi ve deneyim konusunda çeşitli destekler almıştır. Ayrıca eş danışmanının verdiği derslere girerek orada öğrencileri ve Hong Kong'un eğitim sistemini yakından görme imkânına sahip olmuştur. Bunlarla birlikte araştırmacı, okul içinde ve okul dışında bulunan aktivitelere katılmıştır. Son olarak ise Hong Kong eğitim sistemini ve kültürünü yakından tanıyabilmek için Hong Konglu arkadaşlar bulmuş ve vatandaşlarla bol bol sohbet etme imkânı bulmuştur. Türkiye'de ise yaklaşık iki ay

boyunca eğitimcileri düzenli olarak okul ortamında gözlemlemiştir. Böylece araştırmacı, çalıştığı konuya dair daha geniş bir bakış açısı ve deneyim elde etmiştir.

3.7. ETİK

Araştırmacı eğitimcilerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapmadan önce İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına başvurulmuş ve gerekli belgeler komitenin incelemesine sunulmuştur. Bu Kuruldan onay alındıktan sonra (Bkz. Ek: 1) araştırma yürütülmüştür.

İzin için başvuruda bulunulan belgede araştırmanın amacı, katılımcıları neler beklediği ve katılımların araştırmadan istedikleri anda çekilebilecekleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca görüşmeye gönüllü olarak katılacak katılımcılara "Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu" (Bkz. Ek: 2 ve 4) verilerek katılımcıların bu formu okumaları daha sonra da imzalamaları istenmiştir. Bunların dışında katılımcılara görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alındığı ve tamamen çalışmanın gönüllülük esasına göre olduğu araştırmacı tarafından görüşmeye başlamadan önce dile getirilmiştir. Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. İzin belgeleri ve onam formu ile katılımcıların kişisel haklarını korumak ve çalışmanın sorunsuz bir şekilde yürütülmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların anonimliğinin korunması ve gizliliğin sağlanması amacıyla her katılımcıya rumuz verilmiştir.

3.8. ÇALIŞMANIN SINIRLILIKLARI

İlk olarak bu araştırmada hâkim olan iki dil vardır. Bunlardan biri Türkçe diğeri ise İngilizcedir. Gerek öğretim programlarında gerekse yapılan görüşmelerde bu iki dil unsuru ön plana çıkmaktadır. Burada çalışma için sınırlılık oluşturan unsur YTÖPK ile Hong Kong eğitimcileri ile yapılan görüşmelerin İngilizce olması ve araştırmacının topladığı verileri Türkçeye çevirirken bazı verilerde kayıplar yaşanmasıdır. Çünkü bazı İngilizce kavramların tam karşılığı Türkçede olmayabilir. Burada dil faktörünün diğer bir etkisi de YTD'de kullanılan dilin Çince olmasından dolayı gözlemler yapılamamış ve bu öğretmenlerin İngilizce bilmemelerinden dolayı sahadaki hâlihazırdaki öğretmenlerle görüşmeler yapılamamıştır.

İkinci olarak ise çalışmanın verileri toplanırken dış değişkenlerin oldukça güçlü olması çalışmada bazı kısıtlayıcı durumlar oluşturmuştur. Bunların başında araştırmacının gittiği dönemde Hong Kong'da şiddetli protestoların yapılması ve bu nedenle okullara, yer yer ara verilmesidir. Protestolardan dolayı, araştırmacının katıldığı çeşitli dersler yapılamamış ve bu durum gözlemlerin yapılamasına neden olmuştur. bir diğer dış faktör ise Pandemi nedeniyle Türkiye'deki görüşmeler yüz yüze yapılamamış ve Zoom aracılığıyla yapılmış olmasıdır. Bu durum araştırmacı ile katılımcı arasında bir mesafe oluşturmuş olabilir.

Üçüncü sınırlayıcı unsurda araştırmacının görüşmeler esnasında katılımcıların söyledikleri önemli hususları not almış olmasıdır. Bu durum katılımcılarla araştırmacı arasında bir iletişim bariyeri oluşturmuş olabilir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'yı BTÖ kapsamında karşılaştırmak, beceri öğretimi konusunda Türk ve Hong Konglu eğitimcilerinin görüşleri almak ve son olarak Türk eğitimcilerinin Hong Kong'un programından SBDÖP bağlamında neler öğrenebileceğine yönelik görüşleri aktarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda Türkiye'nin SBDÖP ve Hong Kong'un YTÖPK'de ve uygulamalarında BTÖ boyutunda benzerlikler ve farklılıklar nelerdir ve bu farklılıklardan SBDÖP bağlamında neler öğrenilebilir temel araştırma sorusu etrafında üç alt araştırma sorularına bu bölümde cevaplar aranmıştır.

4.1. BİRİNCİ SORUYA İLİŞKİN BULGULAR

Birinci soru "Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile bu dersin Hong Kong'daki karşılığı YTÖPK'de BTÖ nasıl ele alınmaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'deki 2018 SBDÖP (ilkokul ve ortaokul 4-7 sınıflar) ile 2010 yılından beri uygulamada olan Hong Kong'un YTÖPK (ortaokul 1-3), BTÖ bağlamında dokuman incelemesiyle analiz edilmiştir. Bu programlar; "Hedef", "İçerik", "Öğrenme-Öğretme Süreci" ile "Ölçme ve Değerlendirme" olmak üzere dört ana tema altında ele alınmıştır. Oluşturulan bu ana temalar altında her iki öğretim programları ayrı ayrı ele alınmış ve daha sonra benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırılmıştır.

4.1.1. SBDÖP'nin Hedeflerine İlişkin Bulgular

4.1.1.1.Becerilerin Programın Amaçlarına Yansıması

SBDÖP'nin amaçları doğrultusunda; çok yönlü, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayan, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmiş, bilgi, beceri ve değer olmak üzere bütün yönleri ile gelişmiş bir birey yetiştirilmek istendiği ifade edildiği görülmüştür (MEB, 2018a).

> … bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel

> farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. … Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (MEB, 2018a, s. 3).

Bu açıklamalardan yola çıkarak 2018-2019 öğretim yılında uygulamaya koyulan SBDÖP'de öğrencilerin hem bilgiyi üretmesi hem de hayatta işlevsel kullanabilmesi istenmiştir. Ayrıca problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi üst bilişsel beceriler ile girişimcilik, iletişim ve empati gibi becerilerin de geliştirilmesinin arzulandığı görülmüştür. Buna ek olarak bireyler salt bilgiden ziyade beceri, yetkinlik ve değer bakımından da bir bütün olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir. SBDÖP'de vurgulanan bir diğer husus ise bireyin aynı zamanda topluma ile kültüre katkı sağlayabilecek becerilere sahip; girişimci ve aktif katılımlı kişiler olarak yetiştirilmesidir. Bu çerçevede öğrencilerin çok yönlü olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

4.1.1.2. Becerilerin Programın Felsefesine Yansıması

SBDÖP'nin farklı yerlerinde bireysel farklılıkları vurgulayan, tecrübeyi ön plana çıkaran, bireyin kendi yaşantıları yoluyla zihnini ve yeteneklerini geliştirmeyi vurgulamasına yönelik ifadelerin yer aldığı görülmüştür. İlk olarak "… *salt bilgiyi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan değer ve beceri kazandırma hedefli sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır."* (MEB, 2018a, s. 3) ifadesinde görüldüğü üzere programda bireysel farklılıklar vurgulanmıştır. Aşağıda bireysel farklılığı ön plana çıkaran programda yer alan bir başka örnek daha sunulmuştur.

> Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönlenme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir *(*MEB, 2018a, s. 8).

Yukarıdaki ifadede de görüleceği gibi bireysel farklılıklarla hassasiyet gösterilerek bir program hazırlandığı görülmektedir. Bu hassasiyetin sadece başka kişilerden kaynaklanan bir farklılık olmadığı buna ek olarak kendi yetenekleri arasında da bir farklılığın olabileceği ifade edilmiştir. Bu durum beceriler açısından ele alındığında bireylerin hem diğer bireylerden farklı becerilere sahip olabileceği gibi kendi bireysel dünyasında da bazı becerilerinin diğer becerilerinden daha ön planda olabileceği anlaşılmaktadır.

Programda öğrencilerin anlamlı, kalıcı ve günlük hayatta uygulanabilen bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca bilginin etkileşimli ve aktif bir şekilde ele alınıp ve yaşantı yoluyla yeniden yapılandırılmasının vurgulandığı görülmüştür. Böylece problem çözme, yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünme gibi becerilerle de öğrencilerin gelişmesi istenmiştir. SBDÖP'de bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

> Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (MEB, 2018a, s. 3).

Öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde öğrencilerin öğretmen merkezli yöntemler yerine öğrenci merkezli yöntemlere vurgular yapıldığı bu sürecin sadece sınıf ortamında olmadığı sınıfın dışında da çeşitli yöntemlerle derslerin işlenebileceğinin programda ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme olarak da programın tüm aşamaları ile uyumlu bir değerlendirme sürecinin olması gerektiği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının da göz önünde bulundurularak çoklu değerlendirme araçları ile ölçümlerin yapılması gerektiği programda dile getirilmiştir. Programda yer alan unsurlar ile öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini de içine alacak şekilde genel olarak ilerlemeciliğin çeşitli yansımaların yer aldığı görülmüştür. Aşağıda hem öğretim-öğrenme hem de değerlendirme sürecine yönelik SBDÖP'deki ifadelere yer verilmiştir.

> SB öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır (MEB, 2018a, s. 10).

> Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması" insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır (MEB, 2018a, s. 6).

SBDÖP'de 7 öğrenme alanı vardır. Bu öğrenme alanları içerisinde sosyal bilimlerin altında yer alan disiplinlerle bağlantılı bir şekilde konuların ele alınmasının istendiği görülmüştür. Öğrenme alanlarının içeriğinin ifade ediliş biçiminin bilgi temelli bir bakış açısını yansıttığı anlaşılmaktadır. Bu duruma yönelik şu örnekler verilebilir:

> Böylece öğrenciler kültürel ögelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır [Kültür ve Miras] (MEB, 2018a, s. 11).

> Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar [Etkin Vatandaşlık] (MEB, 2018a, s. 12).

SBDÖP'de yer verilen "Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır" ifadesinde olduğu gibi" kavrayacaktır" ya da "kavrarlar" gibi ifadeler daha çok bilginin bilişsel sürecine vurgu yapıldığını düşündürmektedir. Bu durumunda kişisel ve sosyal becerileri geliştirme, problem çözme, yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünme gibi beceriler ile özellikle programda vurgulanan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin zor olabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca, ilerlemecilik anlayışında önemli bir yeri olan öğrenciye esneklik tanıma ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi unsurları da geri plana itileceğine dair bir izlenim uyandırmaktadır.

4.1.1.3. Becerilerin Programın Yaklaşımlarına Yansıması

SBDÖP'de sarmal yaklaşımın etkisinin olduğu programda doğrudan ifade edilmektedir. Programda bu durum; *"Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir"* (MEB, 2018a, s.3) şekilde açıklanmıştır. Sarmal yaklaşım doğrultusunda sınıf düzeyleri ilerledikçe konuların tekrar edeceği ve öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini kullanarak yeni bilgi ve becerileri geliştirebileceği anlaşılmaktadır.

SBDÖP'de vurgulanan bir diğer yaklaşım da disiplinler arası bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım kapsamında SBD'nin konuları; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi diğer sosyal bilimler alanındaki disiplinlerle ilişki kurularak ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. SBDÖP'de *"Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir*." (MEB, 2018a, s.10) şeklinde yer verilmiştir. Programın başka yerlerinde de *"Temel olarak "ben" ve "biz" olma süreçlerini içeren bu öğrenme alanında sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanılmakla birlikte disiplinler arası bir yaklaşım da benimsenmiştir*." benzer şekilde disiplinler arası yaklaşıma vurgu yapıldığı görülmüştür.

Disiplinler arası yaklaşımla sadece diğer disiplinlerle ilişki kurulması değil aynı zamanda sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin ve bilimsel bakış açısının da kazandırılmasının istendiğine dair bazı ifadelere rastlanmıştır. Aşağıda bu duruma yönelik örnek yer almaktadır.

> "Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2018a, s. 10).

Yukarıdaki ifadelerden de yola çıkarak öğretim programının sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin öğrencilere sezdirilmesi istemektedir. Yaklaşımsal olarak sarmal yaklaşımla işlenen konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar edilmesi, önceki öğrenmelerle daha sonraki öğrenmeler arasında ilişki kurulması becerilerin geliştirilebilmesine de imkân tanıyabilir. Ayrıca sosyal bilimleri oluşturan diğer disiplinlerle sadece ilişki kurularak dersin ele alınması değil aynı zamanda da sosyal bilimlerin kullandıkları yöntemlere de atıfta bulunulduğu görülmüştür. Bu durum beceriler açısından ele alındığında; öğrencilerin daha çok düşünmesine, sorgulamasına, soru sormasına, bilimsel yöntemler dâhilinde araştırma becerilerinin geliştirilmesine imkân tanımaktadır.

4.1.2. SBDÖP'nin İçeriğe Becerilerin Yansıması

İçerik açısından SBDÖP, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer bakımından bir bütün olarak gelişiminin arzulandığı görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin SBD aracılığı ile sunulan bilginin olduğu gibi almaları değil bunun yerine bilimsel yöntemleri temele alarak bilgiye ulaşmaları hedeflenmiştir. Dolayısıyla öğlencilerin karşılaştıkları bilgiyi sorgulamaları, eleştirel bir gözle ele alarak, gerektiğinde kanıt kullanmaları istenmiştir. Buna ek olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları da programda dile getirilmiştir. SBDÖP'de "*Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları"* (MEB, 2018a, s. 8) öğrencilerin bilgiyi sorgulayarak edinmeleri beklenmektedir. Aşağıdaki

Tablo 4.2.'de öğrencilere öğrenme alanları altında kazandırılmak istenen içerik yer almaktadır.

Tablo 4.2. *SBDÖP'nin Öğrenme Alanları ve İçeriği (MEB, 2018a, s. 11-12)*

Öğrenme Alanları	İçerik
Birey ve Toplum	Ben ve biz olma sürecini etkileyen mekânsal, tarihi ve kültürel faktörleri değerlendirme.
Kültür ve Miras	Temelde tarih konuları odaklıdır. Türk kültürünü oluşturan temel ögelerden hareketle kültürel öğelerin ve bir toplumu başka bir toplumdan ayıran özelliklerin kavranması. Bunun yanında Türk kültürünün dünya kültürel mirasına katkısının kavratılması.
İnsanlar, Yerler ve Çevre	Temelde coğrafya konuları odaklıdır. İnsanın çevresi ve çevreyle olan etkileşimini tanımak ve bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak.
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmelerini sağlama.
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenir. Öğrencilerin meslekleri tanıyarak ilgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği özellikleri bilmesini sağlama.
Etkin Vatandaşlık	Grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları, bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilme. Ayrıca demokratik yolları kavrama.
Küresel Bağlantılar	Gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşı olarak yetişme bilgisi.

Tabloda görüldüğü üzere konularda sunulan içerik bilgisi; daha çok tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularıyla ilişkilidir. Öğrencilerden beklenen hem kendini tanımaları hem de biz olma bilincine sahip olmalarıdır. Bu amaç doğrultusunda verilen içerik genel olarak hem bireye hem de topluma dair bilgilerdir. Örneğin "Birey ve Toplum" öğrenme alında öğrencinin kendini anlamasına yönelik bilgi sunulurken, "Kültür ve Miras" öğrenme alında bir toplumu oluşturan kültürel öğelere ilişkin bilgiler sunulmuştur. "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanları ile de daha çok dünyadaki gündemler hakkında öğrencilerin bilgi edinmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilere "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanıyla da bilim ve teknolojiye dair bilinçli bir bakış açısı oluşturmak istenmiştir.

SBDÖP'de değer öğretiminin de vurgulandığı görülmüştür. Değer öğretiminde de bilgi, beceri ve değerin bir bütün olarak öğretilmesi hedeflenmiştir. Programda değerlerin "*... ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak"* (MEB, 2018a, s. 4) görülmediği *"Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan"* değerlerin *"öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde"* (MEB, 2018a, s. 4) yer aldığı ifade edilmiştir. Burada değerlerin bütün eğitim sürecinin "nihai gayesi ve ruhu" olarak değerlendirilmesi değerlere verilen önemi göstermesi bakımından önemlidir. Aşağıdaki Tablo 4.3'te öğrencilere kazandırılmak istenen değerlere yer verilmiştir.

Tablo 4.3. *Kök Değerler ve SBD Kazandırılması İstenen Değerler (MEB, 2018a, s. 4- 9)*

Kök Değerler		**SBD Kazandırılması İstenilen Değerler**			
Adalet	Sabır	Dürüstlük	Saygı	Yardımseverlik	Duyarlılık
Dostluk	Sevgi	Estetik	Sevgi	Adalet	Dayanışma
Dürüstlük	Yardımseverlik	Eşitlik	Sorumluluk	Aile birliğine önem verme	Vatanseverlik
Öz denetim	Vatanseverlik	Özgürlük	Tasarruf	Bağımsızlık	
Sorumluluk	Saygı	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere hem kök değerler tüm derslerde ortak olarak belirlenmiştir. Kök değerler tüm derslerde benimsenen değerlerken SBDÖP'de yer alan değerler ise bu ders özelinde ele alınan değerlerdir. Kök değerlerin bazılarının SBDÖP'de da kazandırılması amaçlanan değerler içerisinde yer aldığı da görülmektedir (Tablo 4.3). Hem kök değerlerde yer alan hem de SBDÖP'de yer alan değerler; adalet, dürüstlük, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve saygıdır. SBDÖP'de yer alan değerler ise aile birliğine önem verme, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlık, estetiklik, eşitlik, özgürlük ve tasarruftur. Kök değerlerle alt değerlerin programda birlikte yer alacağı "*Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır"* (MEB, 2018a, s. 4) ifadesi ile açıklanmıştır. Burada yer alan "öz denetim" kök değeri aynı zamanda temel becerilerden biri olarak da ifade edilmiştir.

Öğretim programının içeriğine etki eden diğer bir unsurun da değişen toplumun ihtiyaçlarına uyum sağlanması isteğidir. Öğretim programlarında yer alan bilginin, becerinin ve değerlerin günün şartlarına göre değişilebileceği ve bu yüzden sürekli gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca programda sadece "beceri" kavramı değil onun yanı sıra "yetkinlik" kavramı da kullanılmıştır. SBDÖP'de bu durumu şu şekilde ifade edilmiştir:

> Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. … Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızîdir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir (MEB, 2018, s. 4).

Yukarıdaki ifade de görüldüğü üzere öğrencilerin yine bütüncül gelişimine vurgu yapıldığı ve sadece beceri bakımından bir gelişim değil yetkinlik bakımından da bir gelişimin arzulanmış olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim programlarının amaçları içerisinde yer alan bir diğer unsur ise bireylerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde ihtiyaç duyacakları becerilerle yetişmesini sağlama isteğidir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceri ve yetkinliklerin geliştirilebilmesinde TYÇ'nin dikkate alındığı ifade edilmiştir. SBDÖP'de bu durum aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

> Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2018, s. 4).

Bu ifadelerden yola çıkarak yola çıkarak programdaki yetkinlik ve becerilerin küresel dünyanın da beklentilerine cevap vermeye yönelik bir bakış açısı ile ele alınmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. SBDÖP'de 8 anahtar yetkinlik ve 27 temel becerinin TYÇ ile uyumlu bir şekilde bu ders kapsamında öğrenciye sunulması amaçlanmıştır.

4.1.2.1. Anahtar Yetkinlikler

Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazesi olarak yetkinliklerin belirlendiği programda ifade edilmiştir. Programda ifade edilen 8 anahtar yetkinlik sayesinde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve kariyer becerileri bakımından geliştirilmek istenmiştir. Aşağıda Tablo 4.3'te SBDÖP'de ifade edilen anahtar yetkinlikler yer almaktadır.

Tablo 4.4. *SBDÖP'de yer Alan Anahtar Yetkinlikler (MEB, 2018a, s.4-5)*

Anahtar Yetkinlikler	
Anadilde iletişim	Öğrenmeyi öğrenme
Yabancı dillerde iletişim	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	İnisiyatif alma ve girişimcilik
Dijital yetkinlik	Kültürel farkındalık ve ifade

Anahtar yetkinliklerde öğrencilerin hem anadilde hem de yabancı dilde iletişim yetkinliklerini geliştirmek istendiği görülmektedir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin bütüncül bir şekilde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmesi istenmiştir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler kapsamında matematiksel düşünme tarzının gelişimini açıklarken "*Bilim ve teknolojideki yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü*" (MEB, 2018a, s. 5) kapsadığı ifade edilmiştir. Bilim/teknolojideki temel yetkinliklerin dışında program da bir de dijital yetkinliğe yer verildiği görülmektedir (Tablo 4.3.). Dijital yetkinlikle öğrencilerin iş, günlük hayat, iletişim için bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılması becerilerini kapsadığı programda ifade edilmiştir.

Sekiz anahtar yetkinlikler içerisinde yer alan diğer bir yetkinlik ise öğrenmeyi öğrenmedir. Bu yetkinlik öğretim programında "*Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma*

yetkinliğidir." (MEB, 2018a, s.5) şeklinde açıklanmıştır. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği sadece kişinin akademik anlamda yetkinliği kullanmasını değil; ev, iş yeri, eğitim öğretim gibi çeşitli ortamlarda da bu yetkinliklerin kullanılmasının istendiği programda ifade edilmiştir. Programda yer verilen yetkinliklerden sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin ise kişisel, kişiler arası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerdiği programda dile getirilmiştir. Bu yetkinlik aracılığıyla öğrencilerin hem toplumsal hayata hem de iş hayatında ihtiyaç duyacakları becerileri geliştirmek hem de demokratik ve aktif katılımlımın olduğu medeni hayata katılım amaçlanmıştır.

Bir diğer anahtar yetkinlik ise inisiyatif alma ve girişimciliktir. Bu yetkinlik ile bireylerin sadece evde ya da toplumda değil iş hayatında desteklemesi istenmiştir. Söz konusu yetkinlik aracılığıyla öğrencilerin *"Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir*." (MEB, 2018a, s. 5) yaratıcı, yenilikçi ve risk alabilen hedeflerine ulaşmak için plan ve program yapabilen bireylerin yetiştirilmesi ifade edilmiştir. Son anahtar yetkinlik ise kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu yetkinlikle de öğrencilerin sanat, müzik, edebiyat ve görsel sanatlar aracılıyla yapılan sanatın takdir edilmesi yetkinliğini kapsadığı aşağıdaki ifadede görülmektedir.

> Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir (MEB, 2018a, s. 5).

İfade edilen tüm bu anahtar yetkinliklerde dikkat çeken hususlardan biri sadece ulusal değil uluslararası düzeyde ihtiyaç duyulacak yetkinliklerle bireylerin yetiştirilmek istenmiş olmasıdır. Özellikle yabancı dilde iletişim sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler farklı kültürleri de anlamaya ve tanımaya yönelik olduğu görülmüştür. Buna ek olarak diğer bir husus ise öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişimi değil aynı zamanda da iş dünyası bakımından da gelişiminin istenmiş olmasıdır. Bu amaç doğrultusunda dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ile inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlikleri ile öğrencilerin gelişimleri hedeflenmiştir. Son olarak ise öğrencilerin aynı zamanda sanatsal faaliyetleri de takdir etmeleri SBDÖP'de anahtar yetkinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istendiği görülmüştür.

4.1.2.2. Temel Beceriler

SBDÖP'de öğrencilere kazandırılmak üzere TYÇ ile de uyumlu olarak 27 temel beceri belirlendiği ifade edilmiştir. Belirlenen temel becerilerin SBD'yi oluşturan disiplinlerle yakın ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Programda yer alan temel becerilere ayrıntılı olarak Tablo 4.5.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *SBDÖP'de Yer Alan Temel Beceriler (MEB, 2018a, s. 9)*

Temel Beceriler			
Araştırma	Girişimcilik	Kanıt kullanma	Problem çözme
Çevre okuryazarlığı	Gözlem	Karar verme	Sosyal katılım
Değişim ve sürekliliği algılama	Harita okuryazarlığı	Konum analizi	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Dijital okuryazarlık	Hukuk okuryazarlığı	Medya okuryazarlığı	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Eleştirel düşünme	İletişim	Mekânı algılama	Yenilikçi düşünme
Empati	İş birliği	Öz denetim	Zaman ve kronolojiyi algılama
Finansal okuryazarlık	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	Politik okuryazarlık	

Yukarıda görüldüğü üzere temel becerilerden çevre, finansal, harita, hukuk ve politik okuryazarlık becerilerinin sosyal bilimleri oluşturan disiplinlerle ilişkilidir. Örneğin çevre ve harita okuryazarlığının sosyal bilimlerin alanlarından biri olan coğrafyayla bağlantılıdır. Bu okuryazarlık kavramları içerisinde SB'de önemli görülen tarih disiplinine dair doğrudan okuryazarlık ile ilgili bir kavrama yer verilmediği görülmüştür. Buna karşın tarih alanına ilişkin kanıt kullanma, değişim ve sürekliği algılama ile zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yer verilmiştir.

Temel becerilerin bazılarının anahtar yetkinliklerle de ilişkili olduğu görülmüştür. Temel becerilerde yer alan "iletişim" ile "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma" becerileri anahtar yetkinliklerde de yer alan "anadilde iletişim" ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bunun dışında temel becerilerde yer alan "dijital okuryazarlık" ile anahtar yetkinliklerde yer alan "dijital yetkinlik" kavramı birbiri ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Temel becerilerden bazıları ile anahtar yetkinliklerin yakın

ilişkide olmasında anahtar yetkinliklerin ulusal ve uluslararası kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatında öğrencilerin ihtiyaç duyulacak yetkinlikleri kazandırma amacı ile SBD'nin bazı amaçlarının uyuşma gösterdiği ifade edilebilir. SBDÖP'nin özel amaçlarında yer alan "*Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanabilmeleri,*" (MEB, 2018a, s. 8) ifadesi örnek olarak verilebilir.

Temel beceriler açısından Tablo 4.5'te fark edilen diğer bir husus ise temel becerilerden bazılarının kendi içerisinde de birbiri ile yakın bir ilişkisinin olduğudur. Örneğin "eleştirel düşünme" ile "kalıp yargı ve önyargıyı fark etme" ya da "dijital okuryazarlık" ile "medya okuryazarlığı" veya "konum analizi" ile "harita okuryazarlığı" becerilerinin her ne kadar birebir aynısı olmasa da yakın bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Temel becerilerin hangi öğrenme alanlarında ve sınıf düzeylerinde olduğu ayrıntılı olarak Tablo 4.6'te görülmektedir.

Tablo 4.6. *Temel Becerilerin Öğrenme Alanlarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Yansıması (MEB, 2018a, s. 13-25)*

Öğrenme Alanları	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birey ve Toplum	1.Kanıt kullanma 2.Zaman ve kronolojiyi algılama 3. Empati kurma	1.Sosyal Katılım	1.Eleştirel düşünme 2.Zaman ve kronolojiyi algılama	1.İletişim 2.Medya okuryazarlığı
Kültür ve Miras	1.Kanıt kullanma 2.Zaman ve kronolojiyi algılama 3.Değişim ve sürekliliği algılama	1.Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 2. Araştırma	1.Zaman ve kronolojiyi algılama	1.Kanıt kullanma
İnsanlar, Yerler ve Çevre	1.Mekânı algılama 2.Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama 3.Harita kullanma 4.Konum Analizi	1.Harita okuryazarlığı, 2.Çevre okuryazarlığı 3. Gözlem	1.Mekânı algılama, 2.Harita okuryazarlığı	1. Tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama 2.Kanıt kullanma 3.Problem Çözme
Bilim, Teknoloji ve Toplum	1.Değişim 2. Yenilikçilik	1.Öz denetim, 2.Dijital okuryazarlık	1.Araştırma 2.Yenilikçilik	1.Zaman ve kronolojiyi algılama

Üretim, Dağıtım ve Tüketim	1.Özdenetim 2. Karar verme 3.Finansal okuryazarlık	1.İşbirliği 2.Yenilikçilik 3.Girişimcilik 4. Araştırma	1.Yenilikçilik 2.Girişimcilik 3. Araştırma	1.Araştırma 2.Zaman ve kronolojiyi algılama 3.Değişim ve sürekliliği algılama
Etkin Vatandaşlık	1.İşbirliği 2.Sosyal Katılım 3.Karar verme	1.Sosyal Katılım 2. Araştırma	1.Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 2.Politik okuryazarlık	1.Problem Çözme
Küresel Bağlantılar	1.Araştırma 2. Empati	1. Araştırma 2. Yaratıcılık	1. Araştırma 2. Eleştirel düşünme	1.Problem Çözme 2.İşbirliği 3. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
Toplam	20	16	14	14

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere temel beceriler sınıflara ve öğrenme alanlarına farklılıklar göstermektedir. Her ne kadar bazı beceriler bir üst sınıfta da yer almış olsa da bunun sabit bir şekilde devam etmediği ve hangi becerinin yer alması gerektiğini ise öğrenme alanında bulunan içeriğe göre belirlediği anlaşılmaktadır. Temel becerilerin sayı olarak en yoğun olduğu sınıf düzeyi, Tablo 4.6'da görüldüğü üzere toplam 20 beceri ile 4. sınıf düzeyindedir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilere bakıldığında hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilerin kazandırılması istendiği görülmüştür. Kişisel becerilere iletişim, öz denetim; sosyal becerilere sosyal katılım, iş birliği; akademik becerilere değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi kullanma, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama ve iş hayatına yönelik becerilere ise girişimcilik, yenilikçi düşünme gibi beceriler örnek olarak verilebilir.

4.1.2.3.Becerilerin Kazanımlara Yansıması

SBDÖP yer alan kazanımlarda öğrenme alanlarına dair sunulan içerikte hangi becerilerin öğretilmesi gerektiği isim olarak tanıtılmıştır. Örneğin; 4. sınıf "Birey ve Toplum" öğrenme alanında kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ve empati becerilerinin kazandırılması gerektiği "*Bu öğrenme alanı işlenirken saygı ve sorumluluk gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile empati kurma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır*" (MEB,

2018a, s. 14) şeklinde açıklanmıştır. Burada açıklanmasına karşın programın başka bir yerinde bu becerilerin nasıl kazandırılacağına dair herhangi bir eğitici bilginin sunulmadığı görülmüştür. Kazanım ifadelerinin içerisinde becerilerin ifade edilmesine yönelik birkaç örnek şu şekildedir:

> SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. [İşbirliği becerisi; 5. sınıf] (MEB, 2018a, s. 18).
>
> SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır [İletişim becerisi; 7. sınıf] (MEB, 2018a, s. 23).
>
> SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur. [Özdenetim ve finansal okuryazarlık] (MEB, 2018a, s. 16).
>
> SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır. [Gözlem, Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama; 4. sınıf] (MEB, 2018a, s. 15).
>
> SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır [Değişim ve süreklilik becerisi; 4. sınıf] (MEB, 2018a, s. 14).
>
> SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. [Zaman ve kronoloji algılama beceriş; 4. sınıf] (MEB, 2018a, s. 14).
>
> SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir [iş birliği ve problem çözme; 7. sınıf] (MEB, 2018a, s. 25)
>
> SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim ağında meydana getirdiği değişimleri analiz eder [Dijital okuryazarlık, 7. sınıf] (MEBa, 2018, s. 24)

Bu örneklerde görüldüğü üzere bazı kazanımlarda yer alan beceriler doğrudan öğrenilenin hayata aktarılması (Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.) şeklinde olduğu görülmüştür. Bazılarının ise çok alt düzeyde uygulamadan ziyade bir farkındalık oluşturma ya da ilgili becerinin kendi içinde bir düzeyinin olduğu düşünüldüğünde alt düzey becerilerine yönelik olduğu söylenebilir. Örneğin; 7. sınıf düzeyinde öğrenciye verilmesi istenen "Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir." kazanımı, değerlendirildiğinde burada öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çözüm önerileri sunmaları iş birliğine yönelik bir beceriyi işaret etmektedir. Fikir önerileri geliştirmeleri ise biraz belirsiz bir durma işaret etmektedir. Yani sadece derste arkadaşları ile beyin fırtınası şeklinde belli öneri mi sunulacak yoksa grup çalışması

yapılıp küresel ısınmaya neden olan unsurların çözümüne yönelik somut bir çalışma ile mi öneri oluşturulacaktır. Burada bir belirsizlik olduğu ifade edilebilir.

4.1.3. SBDÖP'nin Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular

4.1.3.1. Farklı Yöntem ve Teknikler Kullanılması Gerekliliği

SBDÖP'de yer alan kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğretim sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği programda ifade edilmiştir. Programda tartışma tekniğinin, kavram öğretiminin, ders içi ve dışı etkinliklerin, edebi ürünlerin ve geleneksel ve modern sanat ürünlerinden yararlanarak bu dersin işlenebileceği belirtilmiştir. Bunlarla birlikte sözlü ve yerel tarih çalışmalarından ve okul dışı etkinliklerle öğretim sürecinin sadece sınıfla sınırlandırılamayacağı ve öğretimin sınıfın dışında da gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmuştur. SBDÖP'de özellikle kavram öğretiminin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Aşağıda farklı tekniklerin sınıfta kullanımına ilişkin programda yer alan birkaç ifadeye yer verilmiştir.

> Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir (MEB, 2018a, s.10).

> Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır (MEB, 2018a, s. 10).

> Program'da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır (MEB, 2018a, s.10).

Güncel ve tartışmalı konuların "farklı tartışma teknikleri" kullanılarak ele alınabileceği ve bu teknik aracılığıyla problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma beceri ile ilişki kurularak sınıfa taşınabileceği ifade edilmiştir. Buna ek olarak okul dışı ortamlardan da faydalanabileceği, çeşitli geziler

yapılabileceği, sözlü ve yerel tarih çalışmalarından da istifade edebileceği programda dile getirilmiştir. Ayrıca programda kavramının önemli bir yer tuttuğu, çeşitli kavram öğretimi yaklaşımları ile kavramların öğretilebileceği ifade edilmiştir. SBDÖP'de farklı yöntemlerin kullanılabileceği ifade edilmesine karşın bu tekniklerin nasıl kullanılabileceğine dair açıklayıcı bilgilerin yer almadığı programda görülmüştür. Beceriler açısından öğrenme-öğretme süreci değerlendirildiğinde farklı tartışma tekniklerinin ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının kullanımı ile daha çok düşünmeye dayalı becerilerin geliştirilebileceği söylenebilir. Bunun dışında sınıf dışına çıkılması, çeşitli gezilere katılması, sözlü ve yerel tarih çalışmalarında bulunması öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerine katkı sağlayabilir.

4.1.3.2. SBD'nin Doğası ile Uyumluluğu

SBDÖP'de öğrencilerin kazanımları edinmelerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin dersin doğası ile uyumlu olması gerektiği dile getirilmiştir. SBD'nin; tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, hukuk gibi sosyal bilimlerin ürettiği içerikten oldukça yararlandığı programın farklı yerlerinde ifade edilmiştir. Bu durum, derste kullanılacak yöntem ve tekniği de şekillendirmiştir. SBDÖP'de yer alan şu ifadelerde de bu durum görülmektedir:

> Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir (MEB, 2018a, 10).

> Kazanımların gerçekleştirilmesinde "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır. Vurgulanan bu ilkeler açısından gerektiğinde işleniş sürelerinde değişiklik yapılabilir (MEB, 2018a, 10).

> "Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla

> karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2018a, 10).

SBD'nin temelini oluşturan anlayış ve disiplini oluşturan diğer disiplinlerle ilişki kurularak disiplinler arası bir yaklaşımla konuların işlenmesi gerektiği programda ifade edilmiştir. Buna ek olarak SB öğretimin temel ilkelerinin dikkate alınması gerektiği sosyal bilimcilerin kullandıkları yöntemlerin sezdirilmesi gerektiği yine programda dile getirilmiştir. Ayrıca SBDÖP'de "sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışına önem verildiği belirtilmiştir. Beceriler açısından bu bağlam değerlendirildiğinde öğrencilerin sorgulama, araştırma, eleştirel düşünme, kalıp yargıları fark etme, analiz ve değerlendirme becerilerin geliştirilmesine yönelik bir zemin olduğu söylenebilir. Ayrıca disiplinler arası bir yaklaşımla konuların ele alınması, öğrencilerin öğrendiklerini diğer alanlarla ilişkilendirmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesinde katkı sağlayabilir.

4.1.3.3. Öğrencinin Deneyimlerinin Vurgulanması

SBDÖP'de yer alan kazanımların öğretim aşamasında öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgi ve becerilerin önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu bilgi ve beceriler sayesinde öğrencilerin üst bilişsel becerilerini kullanmaya yöneleceği, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca okulun içinde ve dışında yaşanılan olaylardan faydalanılarak ve gerçek hayat problemlerinin derste yansıtılarak öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerin gerçekleştirilebileceği ifade edilmiştir. Aşağıda öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine yapılan vurguya yer verilmiştir.

> Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (MEB, 2018a, s. 3).

> Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2018a, s. 10).

Kazanımlara bakıldığında bazı kazanımların öğrencilerin ön öğrenme ve deneyimlerini sınıfta kullandırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Buna karşın bazı kazanımların da öğrencilerin deneyimleri ile ilişki kurulmasının zor olabileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda bazı kazanımların günlük hayata aktarılmasının kolay olabileceği ama bazı kazanımların günlük hayatta karşılığının bulunmasının daha zor olabileceği söylenebilir. Örneğin 4. sınıfın "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer alan "*SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar*. (MEB, 2018a, s. 14)" ifade, öğrencinin kendi yaşamına ilişkin veri sunmaktadır. Buna karşın yine 4. sınıf "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında "*SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder*. (MEB, 2018a, s. 23)" yer alan ifadede ise öğrencinin deneyimi ile ilişki kurması zor olabilir. BTÖ bağlamında bu durum değerlendirildiğinde öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin derslere yansıtılması, öğrencinin sonraki bilgi ve becerilerini daha sağlam ve derinlemesine edinmesine katkı sağlayabilir. Buna karşın bazı bazı kazanımların ise deneyimlerle ilişkilendirilmesi daha zor olabileceği anlaşılmaktadır.

4.1.3.4. Ders Kitabının Dışına Çıkma İsteği

Öğretim programında vurgulanan yöntem ve tekniklere bakıldığında ders içi ve dışı etkinlikler, çeşitli edebi ürünler, geleneksel ve modern sanat ürünlerinin derslerde kullanılabilmesi; SBD'nin sadece ders kitaba bağlı bir ders olmaması gerektiği yönündedir. Bununla birlikte okul dışı etkinliklerle derslerin işlenebilecek olması, sözlü ve yerel tarih çalışmalarından yararlanmaları yöntem ve çeşitliliği zenginleştirdiği gibi sınıfla sınırlı bir eğitim anlayışının da olmadığını göstermektedir. SBDÖP'de bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

> Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır (MEB, 2018a, s.10).

> Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi

> yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmedir (MEB, 2018a, s.10).

Hem yukarıda SBDÖP'de yer alan ifadelerde hem de "*Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir*." (MEB, 2018a, s.10) ifadesi ile sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanılmasının istenmektedir. Öğretim programının bazı kazanımlarında ve kazanımlara yönelik alt ayrıntılarda ders kitabının dışında faydalanılacak etkinliklere dair ifadelere yer verildiği görülmüştür. Aşağıda bu duruma yönelik örnekler şu şekildedir:

> SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir [Kazanım] (MEB, 2018a, s. 14).

> Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır [Kazanıma yönelik açıklama] (MEB, 2018a, s.4).

Beceriler açısından ders kitabının dışındaki kaynaklara yönelme öğrencinin öğrendiklerini bilgi temelli bir anlayıştan uzaklaşmasına katkı sağlayabilir. Bu durum da öğrencinin farklı kaynaklardan farklı düşünceleri görebilmesine, edindiği düşünceleri karşılaştırabilmesine ve bu durumda düşünmeye dayalı becerilerin gelişimine yardımcı olabilir. Ayrıca sınıf dışı etkinlikler; öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı gibi temel becerilerden gözlem, iletişim, mekânı algılama gibi becerilerin de gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

4.1.4. SBDÖP'nin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

4.1.4.1. Çoklu Değerlendirme Araçlarının Kullanımı

SBDÖP'de ölçme ve değerlendirmeye önem verildiği ve eğitim-öğretim sürecin önemli bir parçası olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğretim programında "*Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez*." (MEB, 2018a, s. 6) ifadesi ile bireysel farklılıklar göz önünde

bulundurularak azami çeşitliliğe vurgu yapılmıştır. Programın çeşitli yerlerinde farklı yöntem ve tekniklerle ölçmenin yapılması gerektiği ifade edilmiştir SBDÖP'de bu durum, şu şekilde ifade edilmiştir:

> Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin "herkese uygun", "herkes için geçerli ve standart olması" insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır (MEB, 2018a, s.6).

Öğretim programında yer verilen bu ifadelerden yola çıkarak ölçme ve değerlendirme araçlarının tek bir tip olmaması gerektiği, tüm bireylerin farklı olduğu; buna istinaden de farklı ölçme araçları kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Gerek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gerekse bu farklılıklardan dolayı tek tip ve herkes için geçerli bir ölçme aracının kullanılmaması gerekliliğine SBDÖP'de yer verilmiştir. Fakat çoklu ölçme ve değerlendirme araçlarının neler olduğuna ve değerlendirilmenin nasıl yapılacağına dair programda açıklayıcı bilgilerin sunulmadığı görülmüştür. BTÖ açısından ölçme araçlarında çeşitlilik aranması becerilerin değerlendirilmesinde olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

4.1.4.2. Süreç Temelli Değerlendirmenin Ön Plana Çıkartılması

SBDÖP'de var olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, süreç temelli bir yaklaşım doğrultusunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım, "*Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır*" (MEB, 2018a, s. 6) ifadesi programda süreç temeli bir değerlendirme anlayışına yönelik bir örnek oluşturmaktadır. Buna paralel olarak programın başka bir yerinde "*Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.*" (MEB, 2018a, s.6) yer alan ifade, süreç temelli anlayışa yöneliktir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere SBDÖP'de süreç temelli bir ölçme-değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi üzerinde durulduğu görülmüştür. Fakat süreç temeli değerlendirmelerin neler olduğu ve bunun öğretmenler tarafından nasıl yapılabileceğine yönelik açıklayıcı bilginin yer almadığı görülmüştür. Süreç temelli

değerlendirmenin ön plana çıkarılması becerilerin değerlendirilmesinde önemli bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

4.1.4.3. Ölçme ve Değerlendirmenin Programın Tüm Bileşenleri ile Uyum Sağlanması Gerekliliği

SBDÖP'de vurgulanan noktalardan biri de programın tüm bileşenleri ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının azami uyum sağlaması gerektiğidir. Burada programın tüm bileşenleri olarak hedef, içerik (bilgi, beceri, değer), öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmenin uyumlu bir şekilde yapılmasıdır. Bu husus; "*Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır*." (MEB, 2018a, s. 6) şekilde SBDÖP'de ifade edilmiştir. Buna paralel olarak programın başka bir yerinde "*Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez*." (MEB, 2018a, s. 6) yer alan ifade, sadece bilişsel ölçümlerin yapılmaması gerektiği yönündedir. Bu bağlamda öğretim programının değerlendirme hususunun yalnızca bilgiyi ölçmeye yönelik olmadığı bilgin yanı sıra beceriyi de ölçmeye yönelik olması gerektiğidir.

4.1.4.4. Öğretmen Rolünün Vurgulanması

Her öğrencinin özel olduğu ve öğrenme yöntemlerinin farklığı olduğu SBDÖP'nin pek çok yerinde vurgulandığı görülmüştür. Ayrıca öğrenciyi ve okul ortamını en iyi tanıyanın öğretmen olduğu ve bu doğrultuda dersin öğretim sürecini ayarlayacak kişinin de öğretmen olduğu ifade edilmiştir. Ders süreci ve işlenen dersin ölçülüp değerlendirilmesinin öretmenin yaratıcılığına ve özgünlüğüne bağlı olduğunun vurgulandığı görülmüştür. Bu durum öğretmene özgürlük tanımakla birlikte belli bir sorumlulukta yüklediği anlaşılmaktadır.

> Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir *(*MEB, 2018a, s. 6).

Bu açıklamadan da açıkça anlaşılacağı üzere öğretmene esneklik tanınmış ve ölçme-değerlendirmede ne kadar özgün ve yaratıcı olursa o kadar bu sürecin başarılı ve istenen şekilde olacağı yönünde bir vurgu yapılmıştır. SBDÖP'nin başarıya ulaşması noktasında "*Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir*" (MEB, 2018a, s. 6) ifadesinde öğretmenin rolüne yine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin özgünlüğü ve yaratıcılığı ölçme değerlendirmeyi belirlediği anlaşılmıştır.

4.1.5. YTÖPK'nin Hedeflerine İlişkin Bulgular

4.1.5.1. Becerilerin Programın Amaçlarına Yansıması

YTÖPK'nin amaçları, ele alındığında giriş bölümünde; bu dersin niçin okutulması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda önceden uygulamada olan SBD'nin öğrencilerin geleceklerini inşa etmekte ve onların gelecekte ihtiyaç duyacakları temel öğrenme gereksinimlerini karşılamakta yeterli olmadığı dile getirilmiştir. Özellikle öğrencilerin bilgiyi kendilerinin inşa etmesine, genel becerilerini geliştirmelerinde, günlük deneyimlerini kullanarak onların gerçekçi, sorumlu ve bilinçli karar vermelerine yardımcı olmada ve demokrasi ile hukukun rolü gibi ana değerler kapsamında öğrencilerin yetiştirilmesinde yeterli olmadığı dile getirilmiştir. SBD'den kaynaklanan eksikliğin giderilebilmesi için bu ders yerine "YT" konulmuştur. YTD'nin işlevi YTÖPK'de şu şekilde ifade edilmiştir:

> Yaşam ve Toplum (S1-3), alt kademe ortaokul öğrencilerinin daha sonraki çalışmaları ve gelecekteki kariyerleri için güncel temel bilgileri inşa etmesine ve sorgulama yapmasına olanak tanır. Sorgulama süreci boyunca öğrenciler öğrenme becerilerini de geliştirirler. Ayrıca, öğretim programı, öğrenmeyi öğrencilerin günlük deneyimleriyle ilişkilendirir ve onları, doğru, gerekçeli yargıların ve sorumlu, bilinçli kararların alınabilmesi için sorgulama sürecinde bilgilerini uygulamaya ve becerilerini geliştirmeye teşvik eder (CDC, 2010, s. 9)

Burada görüleceği üzere öğrencilerin daha sonraki çalışmalarına destek sağlaması ve gelecekteki kariyerleri için güncel temel bilgileri kazandırmak hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorgulama yapmasına olanak tanıyarak onların öğrenme becerilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır. Bunlarla birlikte öğrencilere

gerçekçi deneyimler kazandırarak sorumlu ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamak istenmiştir.

YTÖPK ile öğrencilerin hâlihazırdaki, gelecekteki ve öngörülmeyen gelecekteki zorluklarla başa çıkma becerileri, geliştirilmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sorumlu ve bağımsız bir birey olarak kendi ilgi ve isteklerini takip edebilecek becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı görülmüştür. Bu bağlamda YTÖPK'nin amacının; öğrencilerin sağlıklı bir hayat sürebilmelerini sağlamak ve onların günlük, gelecek ve belli olmayan gelecekte karşılaşacakları sosyal, ekonomik ve politik problemleri çözebilecek kabiliyette yetiştirilmesi hedeflenmiştir YTÖPK'de yer alan öğrenme hedeflerinde (learning objectives) yetiştirilmek istenen öğrenci profili şu şekildedir:

> (a) kendini anlamak, kabul etmek ve sağlıklı bir yaşam sürmek;
>
> (b) akranlar, aile ve diğer toplumdaki kişiler ile etkili iletişim becerileri geliştirmek, olumlu kişilerarası ilişkiler kurmanın ve sürdürmenin yollarını gerçekleştirmek;
>
> (c) kişisel hedeflere ilişkin bilinçli ve sorumlu kararlar alma becerisi geliştirmek ve kişisel hedeflere ulaşmak için pratik, kısa ve uzun vadeli planlar yapmak;
>
> (e) genel ekonomik performans göstergeleri ve eğilimleriyle ilgili verileri, istatistikleri, bilgileri yorumlama ve yönetme becerilerini geliştirmek;
>
> (f) siyasi sistemlerin temel özelliklerini yerel, ulusal ve küresel boyutlarda anlamak; (CDC, 2010, s. 10-11)

YTÖPK'nin bu amaçlarından yola çıkarak kendinin farkında olan, iletişime girdiği kişilerle etkili iletişim becerilerini kullanarak ilişkiler kuran, sürdüren, kişisel hedefler için bilinçli ve sorumlu karar alabilen, aldığı kararı uygulayan, bağımsız ve bilinçli bireyler yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca ekonomik verileri yorumlayan siyasi sistemlerin farkında olan ve sosyal sistemlere katılan bireylerin de yetiştirilmesi arzulanmıştır. BTÖ kapsamında YTÖPK ele alındığında öğrencilerin kişisel, sosyal, düşünmeye dayalı, akademik ve vatandaşlık becerilerinin geliştirilmek istendiği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi sorumluğunu alan, bilinçli ve toplumsal olayların farkında olan ve mevcut problemlerle belli olmayan gelecekte karşılaşılabilecek

problemleri çözme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmek istendiği söylenebilir. Özellikle öğrencilerin belli olmayan problemleri çözmeye yönelik becerilerinin gelişimi becerilerin hem sürekliliğinin istenmesi hem öğrencilerin beceri bakımından donanımlı bir şekilde yetiştirilmesine yönelik olumlu bir izlenim oluşturmaktadır.

4.1.5.2. Becerilerin Programın Felsefesine Yansıması

YTÖPK'nin amaçları, içeriği, kazanımları ele alınan konular, sosyal ve ekonomik verimlilik çerçevesince yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle dünyada, Çin'de ve Hong Kong'da yaşanılan hızlı ve karmaşık değişiklikler sonucunda eğitim anlayışı şekillenmiştir. 21. yy'de yaşanan hızlı değişimin etkisi YTÖPK'de şu şekilde ifade edilmiştir.

> 21. yy öğrencilerin sosyal, ekonomik ve politik değişikliklerle yüz yüze geldiği, aynı zamanda çeşitli ve komplike değerleri de getiren, hızla gelişen bir çağdır. Bunlar, öğrencilerin kişisel gelişimi, öğrenimi ve gelecekteki kariyerlerinde fırsatlar ve zorluklar yaratmıştır. Okullar, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve gelecekteki gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için uygun bir öğretim programı sağlamak zorundadır, bu nedenle Yaşam ve Toplum (S1-3) bu amaç için hazırlanmıştır (CDC, 2010, s. 1).

İçinde bulunduğumuz yy'de yaşanılan öğrenciler sosyal, ekonomik ve politik değişiklikler sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları fırsatların ve zorluklar nedeniyle okullara yüklenilen görevin değiştiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okullara yüklenilen görevin yaşanılan bu değişikliklere ayak uydurabilecek öğrencileri yetiştirmek olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin hâlihazırdaki ve gelecekteki hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip bireylerin yetiştirilmesini bir zorunluluk olarak görmeleri bu duruma verilen önemi göstermesi açısından önemli olarak görülebilir.

Ayrıca YTÖPK'nin amaçları değerlendirildiğinde öğrencilerin pozitif bir bakış açısı ile günlük ve gelecekteki zorluklarla başa çıkma yetkinliğinin geliştirilmek istendiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel ve toplumsal kaynakları en iyi şekilde kullanmaları için karar vermelerini sağlamak, özenli ve adil bir toplumun gelişimine katkıda bulunacak bilgili ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek hedeflenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yerel, ulusal ve uluslararası konularda

hassasiyetinin artırılmasının hedeflendiği aşağıda yer alan YTÖPK'de yer alan amaçlarda şu şekilde ifade edilmiştir:

> (a) öğrencilerde pozitif bir öz anlayış geliştirmek, günlük ve gelecekteki zorluklarla başa çıkabilme yetkinliğini artırmak, amaçlarını ve isteklerini takip etmelerini geliştirmek;
>
> (b) öğrencilerin bireysel ve toplumsal kaynaklarını en iyi şekilde kullanmak için karar vermelerini sağlamak;
>
> (c) özenli ve adil bir toplumun gelişmesine katkıda bulunacak bilgili ve sorumlu vatandaşlar olacak öğrenciler yetiştirmek;
>
> (d) öğrencilerin yerel, ulusal ve küresel konulardaki duyarlılığı, hassasiyetini ve ilgisini attırmak (CDC, 2010, s. 10).

YTÖPK'de yer alan bu ve benzer ifadeler ışığında "sosyal ve ekonomik verimlilik" felsefesine önem verildiği anlaşılmaktadır.. Bu doğrultuda eğitimden beklenen toplumun hâlihazırda ve gelecekteki ihtiyaç duyacağı iyi yetişmiş insan sermayesini karşılamak olduğu programda görülmüştür. Bu anlayışın etkisiyle şekillen eğitimde öğrencilerin ekonomik ve sosyal olarak üretken yaşamlar sürebilmesi ile gelecekteki işlerinde ve toplumsal yaşamlarında ihtiyaç duyacakları becerilerle yetiştirilmek istenmektedir.

4.1.5.3. Becerilerin Programın Yaklaşımına Yansıması

YTD'nin temel olarak iki modül çerçevesince şekillendiği programda ifade edilmiştir. Bunlar "çekirdek" (core) ve "zenginleştirilmiş (enrichment)" modüllerdir. Çekirdek modül, kendi içinde temel (foundation) ve genişletilmiş (extended) bölüm olarak iki parçadan oluşurken zenginleştirilmiş modül, çekirdek modülden bağımsız, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha geniş bir içerik sunduğu YTÖPK'de belirtilmiştir. Programın modüllerden oluştuğu şu şekilde YTÖPK'de ifade edilmiştir:.

> Yaşam ve Toplum (S1-3) Kişisel ve Sosyal Gelişim, Kaynaklar ve Ekonomik Faaliyetler ile Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık öğrenme öğelerini kapsar, öğretim programı çekirdek modüller ve zenginleştirme modüllerinden oluşur. Her çekirdek modül bir temel parçaya ve bir genişletilmiş parçaya bölünmüştür. Temel bölüm, öğrencilerin öğrenme sürecinde ustalaşması

> beklenen temel öğrenme öğelerinden oluşurken, genişletilmiş bölüm, öğrenmelerini genişletmek veya derinleştirmek için onlara temel bölümle ilgili konuları keşfetme fırsatları sunar (CDC, 2010 s. 13).

Bu modüllerin oluşturulmasında öğrencilerin kişisel yaşamlarına katkı sağlama, öğrencilerin kimliklerini geliştirme, kendileri olmalarına ve özgüvenlerini geliştirmelerine katkıda bulunulmak istendiği YTÖPK'de ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sağlıklı bir birey olmaları için gereken unsurları öğrencilerin öğrenmelerini sağlanması amaçlanmıştır. YTÖPK'de yer alan. "*Bu modülü tamamladıktan sonra, öğrenciler kişisel gelişim ile ilgili öz saygı ve özgüvenin önemini anlamalı ve kendilerini farklı açılardan anlayabilmeli, kendi kimliklerini geliştirebilmeli, özgüven oluşturabilmeli, güçlü ve zayıf yönlerini anlayabilmeli ve duygularını ve kaynaklarını yönetebilmelidir*" (CDC, 2010, s.22) ifadesi bu duruma bir örnektir.

Modüller öğrencilere sunulurken öğrencilerin ön bilgileri ile birlikte bilişsel ve sosyal gelişimlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği ile hem yerel hem de küresel bir bakış açısı doğrultusunda öğretiminin planlanması gerektiği YTÖPK'de dile getirilmiştir. Bu durum YTÖPK'de aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

> Modüllerin öğretim sırasının planlanmasında, öğrencilerin ön bilgileri ile bilişsel ve sosyal gelişimleri dikkate almalıdır. Bu sıralama aynı zamanda öğrencilerin ekonomik faaliyet ve sosyo-politik alanlarında bireyler, yerel toplum, ulus ve dünya arasındaki yakın bağlantıları takdir etmeleri sağlanmalıdır (CDC, 2010, s. 67).

Modüler sistemle; öğrencilere nelerin öğretileceği, okulların kendi programlarını nasıl oluşturacakları ve bu sistem içerisinde bu dersin nasıl olması gerektiği gibi hususlar da programda açıklanmıştır. Bu kapsamda konuların belirlenmesinde "Kişisel, Sosyal ve Beşerî Bilimler Eğitim Anahtar Öğrenme Alanları (KSBE AÖA)" aracılığı ile belirlenen çerçeve doğrultusunda hareket edildiği YTÖPK'de ifade edilmiştir. Bu anahtar öğrenme alanları kapsamında öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutum bakımından geliştirilmeleri amaçlanmıştır. YTÖPK'de modülerin ağırlık oranları da "*Bu temel öğrenme alanların %70'ini çekirdek modelin temel bölümü, geri kalan kısmını ise çekirdek modelin genişletilmiş bölümü, zenginleştirilmiş model ve çekirdek modelin temel bölümü oluşturur*." (CDC, 2010, s.

64) ifadesi ile açıklanmıştır. Modüller yapı, öğrencilerin kendilerini yakından tanımalarına katkı sunması, ön bilgi ve becerilerin kullanılarak yeni bilgi ve becerilerin gelişimine fırsat tanıması ve öğrenme alanları çerçevesince konuların bireysel, toplumsal, ulusal ve küresel bakış açısı ile ele alınması öğrencilerin çeşitli becerilerinin gelişimine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek bir yapı göstermesi de öğrencilerin eksik olan becerilerini gelişmesine katsı sağlayabilir.

4.1.6. Becerilerin İçeriğine Yansıması

YTÖPK, öğrencilere bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırarak olanların bir bütün olarak gelişimini amaçlandığı programın pek çok yerinde ifade edildiği görülmüştür. Programda yer alan "*Etkili öğrenme ve öğretme stratejileri eşliğinde, bu şekilde tasarlanmış bir müfredat, öğrencilerin geniş bir bilgi tabanı edinmesini ve genel beceriler, değerler ve tutumların çok yönlü bir gelişimine sahip olmalarını sağlar*." (CDC, 2010, s. 14) ifadesi öğrencilerin bütüncül gelişiminin amaçlanmasına örnek verilebilir.

Öğrencilerin bütüncül gelişimin arzulanması ile kazandırılmak istenen bilgi; öğrencilerin kendilerini tanımalarına destek olacak, sosyal ve iş hayatlarında kullanabilecekleri türdendir. Bununla birlikte öğrenciler edindikleri bilgiler sayesinde yerel, ulusal ve uluslararası ekonomik, politik ve sosyal sistemlere karşı farkındalık ve bilinç geliştirmeye teşvik edecek türdendir. Aşağıda TYÖPK ile öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

> Bu öğretim programı, öğrencilerin kendilerini birey ve sosyal varlıklar olarak anlamalarını geliştirir ve onlara yerel, ulusal ve küresel ekonomik etkinlikleri anlama fırsatı verir. Ayrıca, öğrencileri yerel ve ulusal sosyo-politik sistemlere karşı bilinç ve ilgilerini geliştirmeye teşvik eder ve öğrencilerin küresel sorunları ve dünya politikasını keşfederek küresel perspektifler geliştirmelerine yardımcı olur (CDC, 2010, s. 4).

YTÖPK'de yer alan ifadelerden yola çıkarak gelecekte yerel, ulusal ve uluslararası alanda öğrencilerin toplumsal, ekonomik ve politik işlere katılacak sorumlu ve bilgili vatandaş olmalarını sağlayacak temel bilgileri kazanmaları amaçlanmıştır. Ayrıca bu programla öğrencilere aktarılmak istenen içerik bilgisinin;

öğrencilerin hayatlarını kolaylaştıracak, kariyer planlamasına katkı sağlayacak ve onları öngörülen gelecek ve ön görülmeyen gelecek hayatlarına hazırlayacak türden olması hedeflenmiştir. Bu sayede öğrencilerin gerçekçi, akılcı, sorumlu, bilinçli ve topluma katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirilmesi istenmiştir. Aşağıdaki Tablo 4.7'de YTDÖP ile öğrencilere kazandırılmak istenen içerik özetlenmiştir.

Tablo 4.7. *YTD'nin Temel Öğrenme Öğeleri ve İçerikleri*

Temel Öğrenme Öğeleri	İçerik
Birey ve Toplum	Ergenlerin gelişimini etkileyen faktörler ile sağlıklı bir yaşam tarzı ve pozitif değer geliştirme yolları; Aile üyeleri, arkadaşlar ve farklı geçmişlere sahip kişilerle uyumlu kişiler arası ilişkiler kurma stratejileri; Sevginin özü ve cinsiyetle ilişkisi.
Kaynaklar ve Ekonomik Aktiviteler	Kişisel kaynakların kullanımını etkileyen başlıca faktörler Hong Kong'un ekonomik performansı, işçilerin istihdam durumu ve Hükümetinin ekonomik cephedeki rolü ve politikası; Ülkenin ekonomisine ve ekonomik kalkınmayı kolaylaştıran faktörlere genel bir bakış; Dünya çapındaki ekonomik faaliyetlerin gelişme eğilimi ve ilgili bazı kurulların çalışmaları.
Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık	Temel Kanunun önemi, Hong Kong Hükümeti'nin oluşumu ve işleyişi, vatandaşların kimliği, hakları ve sorumlulukları ile toplumun gelecekteki gelişme eğilimi; Ülkemizin siyasi sistemi ve dış ilişkileri, Çin vatandaşlarının yaşam tarzı ve Çin vatandaşlığının bilinci ve kalitesi; Uluslararası siyasetin temel yapısı, küreselleşme olgusu ve küresel vatandaşlık bilinci ve kalitesi.

Yukarıdaki tabloda ve yer verilen ifadelerden yola çıkarak öğrenciye verilmek istenen bilgilerin daha çok öğrencilerin kendilerini tanıma ve çözüm üretmeye yönelik olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendi yaşantılarında kullanabilecekleri ve öğrendikleri ile hayatlarına yön verebilecekleri bilgiler olduğundan işlevsel bilgilere ağırlık verilmeye çalışılmıştır.

YTÖPK'nin amacının öğrencilere sadece bilgi kazandırmak olmadığı bilgi ile birlikte beceri, değer ve tutumların da kazandırılmak istendiği ifade edilmiştir. Öğretim programında yer alan değerlerin farklılaşan dünya düzeni ile uyumlu şekilde olması istenmiştir. YTÖPK'de "*Bu öğretim programı aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişim ihtiyaçlarını da ele alır ve giderek karmaşıklaşan dünyada farklı paydaşları, farklı görüş ve değerlere sahip olduğunu anlamalarına yardımcı olur*. (CDC, 2010, s. 9)" ifadesi bu durumu yansıtmaktadır. Konuların değerlerle işkili olması gerektiği programda şu şekilde ifade edilmiştir:

> Öğrenme ve öğretme, öğrencilerin ilgi alanları, özlemleri, duyguları kaygılarınla bağlantılı olmalıdır. Ya da öğretmenler, topluluk ile birey arasındaki değerler, mahrem, ayrı ve farklı sadakat türleri gibi değer çatışmaları konularını gündeme getirebilirler. Öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilgili tüm kişisel veya sosyal konular, değerleri açıklığa kavuşturmak için kullanılabilir (CDC, 2010, s.118).

Öğrencilerin kendi fikir, görüş, değer ve tutumlarını oluşturmaları için diğerlerinin ne tür fikir, görüş, değer ve tutuma sahip olduklarını görmeye ihtiyaç olduğu programda ifade edilmiştir. YTÖPK'de değer ve tutumun kişinin bir bütün olması, topluma ve ekonomik hayata sağlıklı bir şekilde katılabilmesi için oldukça önemli bir unsur olarak değerlendirildiği görülmüştür. Tablo 4.8.'de YTÖPK'de yer alan değerler şu şekildedir:

Tablo 4.8. *Öğrencilere YTÖPK, Dâhilinde Edindirilmek İstenilen Değerler*

YTÖPK'de Değer ve Tutumlar				
Bireysellik	İhtiyatlılık	Aktif ve iyimser	Güven	Hukukun üstünlüğüne saygı
Bağımsızlık	Hoşnutluk	Yaşam kutsallığı	Dürüstlük	İyilik
Demokratiklik	Tutumluluk	Paylaşım	Fırsat eşitliği	Hayata saygı
Azim	Özen ve ilgi	İlkeli ahlak	Rasyonellik	Cömertlik
Sadelik	Kendine güven	Kendini yetiştirme	Özgürlük ve serbestlik	Sevgi
Açıklık	Çalışkan	Kendine saygı	Eşitlik	Kültür ve medeniyet mirası
Başkalarına saygı	Temizlik	İnsan onuru	Adalet	Farklı yaşam biçimine saygı
Duyarlılık	Dayanışma	İnsanlığın iyileştirilmesi	Çoğulculuk	Açık fikirlilik
Duygusallık	İnsan hakları ve sorumlukları	İnanç ve görüş	Kanıta saygı	Aidiyet duygusu
Cesaret	Gerekli hukuk süreci	Fırsatçılık	Doğruluk	Karşılıklı bağlılık
Olgunluk	Vatanseverlik	Öğrenme hevesi	Sorumluluk	Ortak menfaat

Yukarıdaki yer alan değer ve tutumların beceriler ile de bir yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişki daha çok birey olma ve başkaları ile ilişkilerini ayarlama üzerindedir. Örneğin; bireysellik, duyarlılık, kendine saygı, dayanışma, kendine güven, karşılıklı bağlılık, öğrenme hevesi gibi değerlerler özellikle kişisel ve sosyal becerilerle de bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Bu durumda değerlerle beceriler birbirini destekler nitelikte olduğunu anlaşılmaktadır.

4.1.6.1. Genel Beceriler

YTÖPK'de öğretilmesi hedeflenen beceriler, temel olarak tüm derslerde öğretilmesi amaçlanan "genel (generic)" becerilerdir. Bu beceriler, Kişisel, Sosyal ve Beşeri Bilimler Eğitimi Anahtar Öğrenme Alanı çerçevesince yer alan ve YTD için de geçerli olan 9 temel beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler, Tablo 4.9'da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. *Öğretilmesi Hedeflenen Genel Beceriler (CDC, 2017, s. 138)*

Temel Beceriler	Düşünme Becerileri	Kişisel ve Sosyal Beceriler
İletişim Becerisi	Eleştirel Düşünme	Özdenetim
Matematik Becerisi	Yaratıcılık	Kendi Kendine Öğrenme
Bilgi Teknolojileri Becerileri	Problem Çözme	İşbirliği

Yukarıda öğretilmesi planlanan becerilerle öğrencilerin çok yönlü ve temel beceriler bakımından donanımlı bir şekilde yetiştirilmek istendiği anlaşılmaktadır. İletişim, matematik ve bilgi teknolojileri becerileri temel beceri olarak görülmüştür. Bununla birlikte eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerileri düşünme becerileri; özdenetim, kendi kendine öğrenme ve iş birliği becerileri de kişisel ve sosyal beceriler olarak adlandırılmıştır. YTÖPK'de yukarıda ifade edilen becerilerin geliştirilmesine yönelik şu ifadeler şu şekildedir:

> Yaşam ve Toplumun (S1-3) önemli bir görevi, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini güçlendirmektir. Öğrenciler, kişisel gelişim, kişilerarası beceriler ve sosyal gelişim ile ilgili kavramları keşfederek, mevcut gelişimsel görevleri analiz etmelerini ve insanlar ile toplum arasındaki etkileşimi ve sosyal fenomenin insanlar üzerindeki etkisini anlamalarını sağlamak için ilgili temel bilgileri edinirler. Ayrıca, farklı kişilerarası becerilerin kazanılmasıyla, öğrencilerin özgüven ve öz anlayışı da artacaktır (CDC, 2010, s. 76).

> Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmeleri gerekir, bu nedenle öğretmenler öğrencilerin internet kullanımı gibi belirli bilgi becerilerini edinmelerine yardımcı olmalıdır. Bu, öğrencilerin bu becerileri Yaşam ve Toplumda kullanabilmeleri için olabildiğince erken öğretilmelidir CDC, 2010, s. 78).

Yukarıda yer verilen ifadelerden de görüleceği üzere öğrencilerin beceri bakımından gelişmesi önemli ölçüde arzulanmıştır. Özellikle öğrencilerin kendi kendine öğrenmesinin de hedeflendiği temel, düşünme, kişisel ve sosyal beceriler olarak ifade edilen genel becerilerin öğrencilere kazandırılmasının amaçlanmıştır.

Programda öğrencilerin öz güvenli, öz denetimli ve kendi kendine öğrenmesine yönelik bir vurgunun olduğu da açıkça programın pek çok yerinde dile getirilmiştir. Buna paralel olarak öğrencilerin sadece mevcut duruma yönelik becerilerini geliştirmeleri değil; aynı zamanda da gelişen, değişen dünya düzenine ayak uydurmayı öğrenebilmelerine yönelik çeşitli vurgular yapılmıştır. Bununla birlikle öğrencilerin kavramları öğrenmeleri ve onlara yönelik eleştirel fikirler geliştirmelerinin beklenmesiyle düşünme becerileri de geliştirilmek istenmiştir. Bu bağlamda YTÖPK'de öğrencilerin çok yönlü beceriler ile gelişiminin istendiği ve bu becerilerin planlı bir biçimde seçilmiş olduğu ifade edilebilir.

4.1.6.2. Becerilerin Kazanımlara Yansıması

Kazanımlar konusunda YTÖPK'de yer alan kazanımların Türkiye'dekinden farklı şekilde ifade edildiği görülmüştür. Türkiye'den farklı olarak kazanımların açık uçlu bir şekilde ve oldukça çok sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca SBDÖP'de kazanımlar ifade edilmeden önce hangi becerinin kazandırılması gerektiği açık bir şekilde belirtilirken YTÖPK'de beceriler açıkça ifade edilmemiştir. YTÖPK'de yer alan kazanımların ve becerilerin ifade şekline ilişkin birkaç örnek şu şekildedir:

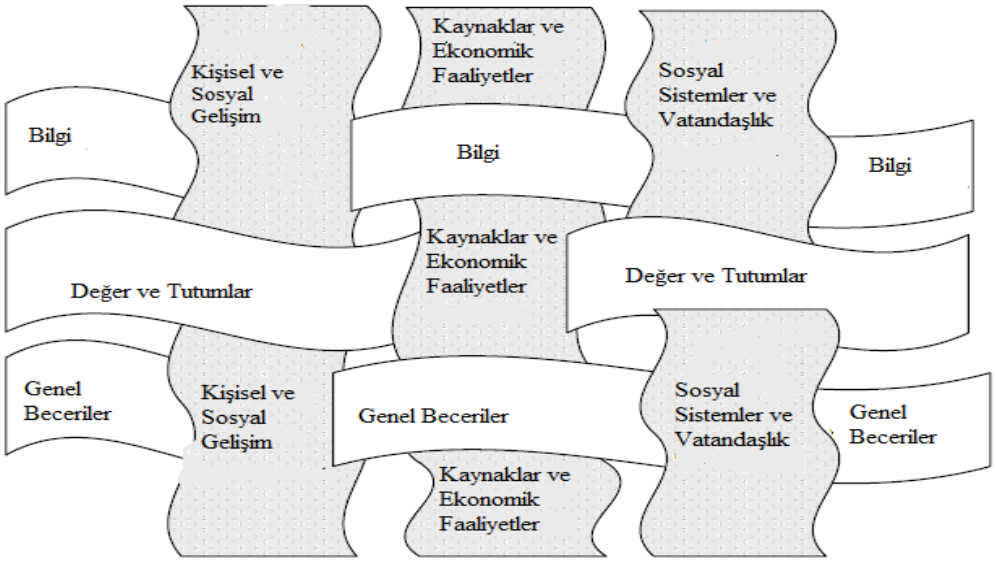
> 2.4.1 Öğrenme Alanı 1: Kişisel ve Sosyal Gelişme Çekirdek Model (1): Kişisel Gelişme (I) Bir ergen, öz imajından, ilgi alanlarını araştırmaktan, yeteneklerini değerlendirmek ve hedefler koymaktan endişe duymaktadır. Gelişim Psikolojisi, bize "Ben kimim?" Sorusuna cevap vermeleri için gerekli fikirleri sağlar. Kendini farklı açılardan anlamak, öğrencilerin kimliklerini geliştirmelerini ve olumlu bir kişisel imaj geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, öğrenciler ortaokuldaki yeni çevre konusunda endişeli olabilirler. Duyguların nasıl yönetileceğini öğrenmek, özsaygılarını ve özgüvenlerini artıracak, kendilerini kabul etmelerini ve takdir etmelerini ve yaşamdaki olası zorluklara hazır olmalarını sağlayacaktır. Genişletilmiş bölümde, öğrenciler iyimser, aktif ve sağlıklı bir yaşam için kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak nasıl donatacaklarını daha iyi anlayacaklardır. Bu modülü tamamladıktan sonra, öğrenciler kişisel gelişim ile ilgili özgüvenin ve özgüvenin önemini anlamalı ve kendilerini farklı açılardan anlayabilmeli, kendi kimliklerini geliştirebilmeli, özgüven oluşturabilmeli, kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlayabilmeli ve duygularını ve kaynaklarını yönetebilir (CDC, 2010, s. 23).

Tablo 4.10. *Kazanımların Yapılan Açıklamaya Göre Tabloda İfade Edilişi (CDC, 2010, s. 23)*

Çekirdek Modül	**Konular**	**Öğrenim Kazanımları**	**Önerilen Giriş Soruları**	**Değer ve Turumlar**
Temel Bölüm (FP) PSD01	Kendini anlama, özsaygı, özgüven, (6 ders)	- "Benlik" in birçok yüzü: algılanan benlik, gerçek benlik, ideal benlik -Kişisel gelişimde özsaygı ve onur önemi -Duyguların yönetimi ve negatif duygularla başa çıkma -Zorluklar ve başarısızlıkla yüzleşmek için özgüven oluşturmak - Zaman yönetimi - Eğlencenin uygun formunu seçme	-Kendimi değerlendirirken hangi kriterleri kullanırım -Görünüş, akademik performans veya aile geçmişi? - Tüm hayatımı yeniden yaşasaydım kendim mi yoksa başkası olmayı mı seçerdim?	Bireysellik, benlik saygısı, öz-disiplin, kendini yansıtma, kendi kaderini tayin, bağımsızlık, girişim, basitlik, azim
Genişletilmiş Bölüm (ED)PSD01-X	Sağlıklı yaşam tarzı ve özyönetim	-İyi ve doğru beslenme, iş ile dinlenme arasında bir denge kurmayı, fiziksel zindeliği sürdürmeyi içeren yaşam boyu faydalar sağlayan sağlıklı bir yaşam tarzı -Kendini kabul etme, zorlukların üstesinden gelme, olumlu düşünme dahil olmak üzere hayata karşı olumlu tutum geliştirmenin yolları	-Uygun eğlenceyi uygunsuzdan nasıl ayırt edebiliriz? -Kafam karışık fakat mutlu bir hayatım varsa neden bundan rahatsız olmalıyım?	

Yukarıda açıklanan ifadeler ve Tablo 4.10 değerlendirildiğinde kazanımlara geçilmeden önce genel bir bilgilendirme yapılarak öğrencilerin ilgili konu ve kazanımlarla neler elde edecekleri açıklanmıştır. Ardından) ilgili modüle, kazanımlara ve kazanımlara yönelik önerilen giriş soruları ile değer ve tutuma yer verilmiştir. Tablo 4.10'da görüleceği üzere kazanımlarla öğrencilerin edinmesi istenen bilgi, değer ve tutumun daha açık bir şekilde verildiği buna karşın programda genel beceriler olarak ifade edilen becerilerin ise ilgili unsurların (konuların, kazanımların, kazanımlara ilişkin soruların ya da değer ve tutumlar) içine entegre edilerek verildiği görülmektedir (CDC, 2010, ss. 22-63). Bu durum, YTÖPK'de öğrencilerin bütün olarak gelişiminin

amaçlandığını ve bu öğelerin programa entegre ediliş şeklini de yansıtmaktadır. YTÖPK'de genel becerilerin konulara nasıl entegre edildiği Şekil 4.1'de şu şekilde sunulmuştur:



Şekil 4.1. Genel becerilerin öğrenme öğelerine entegrasyonu (CDC, 2010, s. 10).

Yukarıdaki şekilden anlaşılacağı üzere bilgi, beceri, değer ve tutumun temel öğrenme öğeleri doğrultusunda öğrenme öğelerinin içerisine sunulması gerektiği anlaşılmaktadır. Buna karşın Şekil 4.1. ile Tablo 4.10. birlikte düşünüldüğünde hem çekirdek (temel ve genişletilmiş) hem de zenginleştirilmiş modülde benzer bir uygulamaya gidilmiştir. Bu modüllerde bilgi, değer ve tutuma daha açık bir şekilde yer verilerken genel beceriler ilgili unsurların içerisine gömülü bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Örneğin; konunun "sağlıklı yaşam ve öz yönetim" olması kazanımlarda "zaman yönetiminin" kazandırılmak istenmesi ve konuya yönelik giriş soruları ile bu unsurların detaylandırılması değer ve tutumda "öz diplin"in ifade edilmesi becerilere yönelik unsurları barındırmaktadır. Aşağıdaki Tablo 4.11'de konuya yönelik birkaç örnek şu şekildedir:

Tablo 4.11. *Yer Alan Kazanımlara Örnekler (CDC, 2010)*

Bölüm	Konular	Kazanımlar	Önerilen Giriş Soruları	Değer ve Turumlar
Zenginleştirilmiş (7. sınıf)	Yaşam Planlaması	Birinin ilgi ve yeteneğini keşfetme… Hayatta kısa ve uzun vadeli hedefler kurma….	Kendimiz, ebeveynler ve üst kişiler arasındaki beklentilerdeki farklılıkları nasıl yönetebiliriz?	Öz saygı, kendini yansıtma, özgür irade, dürüstlük…
Temel (8. sınıf)	Aile Yaşamını İyileştirmek (3 ders)	... Bir bireyin aileye karşı sorumlulukları Aile üyeleri arasında iletişim önemi	Bu bireycilik çağında aile bizim için hala önemli mi? …	Başkalarına saygı, güven, dürüstlük, kendini yansıtma, hoşgörü, sorumluluk. …
Genişletilmiş (8. sınıf)	Uyumlu Aile İlişkisi Kurmak	... Aile anlaşmazlıklarını çözme becerileri. …	Ailemde bazen kavgalar oluyor ama bu ilişkilerimize zarar vermiyor. Ailelerde neden anlaşmazlıklar oluyor? …	
Temel (7. sınıf)	Finansmanı Yönetmek ve Parayla Kendi Efendiniz Olmak (3 ders)	... Para harcama konusunda karar verme: farklı para kullanımları için öncelikler belirleme, bütçe ve önceliklere göre seçimler yapma. …	Ailem nasıl para harcıyor? Hayata karşı tutumum harcamaları nasıl etkiler? …	Rasyonellik, öz disiplin, basitlik, adalet, bütünlük, sorumlu, sağduyulu, memnuniyet, tasarruf, özen ve ilgili
Genişletilmiş (7.sınıf)	Bankacılık hizmetleri	Bankalar tarafından sağlanan kişisel bankacılık hizmetleri: mevduat, sigorta ve kredi kartları yoluyla krediler, kiralık alımlar ve ipotekler dâhil kredi hizmetler	Yaygın bankacılık hizmetleri türleri nelerdir?	

Yukarıdaki Tablo 4. 11'de görüldüğü üzere doğrudan hangi genel becerilerin verilmesi gerektiği ifade edilmemiştir. Buna karşın öğretim programının konularına bakıldığında beceri öğretimi açısından uygun bir zemin oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Özellikle kendini anlama, öz saygı, özgüven, sağlıklı yaşam sitili ve öz yönetim, yaşam planlaması, aile yaşamındaki ilişkileri geliştirmek ve kişilerin kendi ekonomilerini planlaması ve bunları uygulamaya koymaya yönelik kazanımların var olması becerilerin doğrudan eğitim-öğretim ortamına yansıtılmasının istendiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. YTÖPK'de yer alan konular ve sınıf düzeyleri Tablo 4.12'de görülmektedir.

Tablo 4.12. "*Yakından Uzağa" İlkesi Altında 1'den 3'e Kadar Öğretilmesi Önerilen Konuların Sırası (CDC, 2010, s. 88)*

Konular	S1 (7. Sınıf)	S1 (8. Sınıf)	S1 (9. Sınıf)
1	Kendini anlama, özsaygı, özgüven)	Sanal Arkadaşlığı Yönetme	Değer Çeşitliğini Takdir Etme
2	Finans yönetimi ve kendi parasının ustası olma	Sevmeyi Öğrenme	Cinsiyet ve Cinselliğe Karşı Tutum
3	Bilinçli tüketicinin hak ve sorumlulukları	Aile Yaşamını Geliştirmek (3 ders)	Sıkıntılarla Başa Çıkmak
4	Arkadaşlık Kurma	Hong Kong'da İstihdam ve İşgücü Geliri	Bölgelerin Ekonomik Gelişimi: Yangtze Nehri Deltası Bölgesi / Changjiang Deltası Bölgesi
5	Haklar, sorumluluklar hukukun üstünlüğü	(SSC3) Fikir özgürlüğü ve ifade hakkı	Uluslararası Finans Merkezi Olarak Hong Kong
6	Hong Kong ekonomisinin yükseliş ve düşüşleri	Şehirde ve kente günlük hayat	Küresel şehir olarak gösterilen HK'nın sosyal ve karakteristik özelliği
7	Hong Kong Kamu Maliyesinin Ekonomik ve Sosyal Sonuçları	Ana karanın makroekonomisi	Ekonomik Küreselleşmenin Sonuçları
8	Karar alma süreci ve seçim sisteminin gelişimi	Çin Hükümetinin Ekonomik Planlaması ve Düzenlenmesi	Ticaret: Koşullar, Kazançlar ve Anlaşmazlıklar
9	Değer Geliştirme	Politik sistem üzerine bir bakış	Dünya düzenine bir bakış
10		Uluslararası yardım kuruluşlarına katılma	SSC09 (Küresel Vatandaşlığın Sonuçları ve İnsan Çalışmalarına Katkıları)

Sonuç olarak YTÖPK'de her ne kadar doğrudan genel becerilerinin isimleri ifade edilmemiş olsa da gerek konuların kazanımlara yansıması gerekse öğrencilere kazandırılmak istenen içeriğin becerileri de edindirmeye yönelik olduğu görülmüştür. Genel becerilerle öğrencilerin temel, düşünmeye dayalı kişisel ve sosyal beceriler bakımından gelişmiş olmalarının arzulandığı ve konuların da bu becerileri geliştirecek şekilde alt yapısının oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenme öğelerin de sunulan içerikle yerel, ulusal ve küresel ekonomik verileri ve sosyo-politik sistemleri anlayıp yorumlayabilecek bilinçte ve beceri de kişilerin yetiştirilmesinin hedeflenmiştir. Bu bakımdan öğretim programında her ne kadar doğrudan genel

becerilere yer verilmemiş olsa da öğrencilerin bu becere sahip bir şekilde yetiştirilebilmesi için uygun bir zemin oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmıştır.

4.1.7. YTÖPK'nin Öğrenme-Öğretme Sürecine Becerilerin Yansıması

4.1.7.1. Uygun Yöntem ve Tekniğin Belirlenmesi

YTÖPK'de kazandırılması ön görülen; "Kişisel ve Sosyal Gelişim", "Kaynaklar ve Ekonomik Faaliyetler" ile "Sosyal Sistemler ve Vatandaşlık" öğrenme öğelerinde yer alan kazanımların gerçekleşebilmesi ancak etkili, uygun, doğru öğrenme ve öğretme stratejilerine bağlı olduğu dile getirilmiştir. Bu durum programda "*Etkili öğrenme ve öğretme stratejileriyle, öğrenciler yalnızca güncel temel bilgileri oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda genel beceriler ile değerleri ve tutumları da geliştirirler.* (CDC, 2010, s. 99)" ifadesi ile açıklanmıştır.

YTÖPK'de uygun öğrenme ve öğretme stratejilerin belirlenmesinde bazı hususlara bağlı olduğu görülmüştür. Bunlardan biri; öğretmenin kendini güçlü ve yeterli gördüğü yöntem ile tekniği geliştirip sınıfta uygulamasıdır. Bir diğeri; öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaktır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin kazandırmak istedikleri kazanımların net ve anlaşılır olması, öğrencilerin anlamaları için öğretmeye teşvik edecek ve onların öğrenme motivasyonunu harekete geçirerek türden stratejiler belirlenmesi gerektiğidir. YTÖPK'de uygun stratejinin belirlenmesinde rol oynayan faktörler "*Uygun öğrenme ve öğretme stratejilerinin seçimi, öğrenme amaçları, birimlerin niteliği, öğrenci ilgi alanları ve yetenekleri, öğretmenlerin uzmanlığı ve öğretim stilleri gibi faktörlerle belirlenir.*" (CDC, 2010, s. 99) ifadesi ile açıklanmıştır. Bunların yanı sıra; öğrencilerin bağımsız öğrenmeleri, kaynakları etkili kullanmaları ve değerlendirmeyi öğretme-öğrenme ile uyumlu hâle getirecek yöntem ve stratejilerin seçilmesi gerektiği YTÖPK'de şu şekilde dile getirilmiştir:

> Öğrencilerin farklı yönelimleri ve potansiyelleri vardır. Öğretmenler, bu tür öğrenci çeşitliliğine hitap etmek için bir dizi uygun strateji kullanmalıdır. Böylece farklı kapasite ve yönelimlere sahip öğrenciler, öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılabilirler. Öğretmenler öğrencilerin çeşitlendirilmiş ihtiyaçlarını belirlemeli, farklı öğrenme odaklarına ve gereksinimlerine karar vermeli, uygun stratejiler kullanmalı, öğrenme

> etkinliklerini esnek bir şekilde düzenlemeli ve bu amaca ulaşmak için çeşitli kaynak materyalleri kullanmalıdırlar (CDC, 2010, ss. 100-101).

Yukarıda görüldüğü gibi öğretim programında öğrenme ve öğretme sürecinde uygun yöntemin belirlenmesi önemli olduğu ve bu stratejilerin belirlenmesinde birden çok faktörün etkili olduğu ifade edilmiştir. Uygun stratejinin belirlenmesinde öğrencinin yaşam deneyimlerinin oldukça önemli bir husus olduğu YTÖPK'nin pek çok yerinde vurgulandığı görülmüştür. Örnek olarak; "*Öğretmenler, uygun öğrenme etkinlikleri tasarlamak için öğrencilerin yaşam deneyimlerini ve önceki bilgilerini öğrenme içeriğiyle ilişkilendirmek için çeşitli stratejiler benimsemelidir*." (CDC, 2010, s. 106) ifadesi verilebilir. Uygun yöntem ve stratejilerin belirlenmesi BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında oldukça etkili olduğundan becerilerin kazandırılmasında oldukça önemli olduğu ve bu durumunda becerilerin gelişimi için katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

4.1.7.2. Farklı Öğrenme- Öğretme Yaklaşımlarının Kullanılması

YTÖPK'de vurgulanan noktalardan biri; kazanıma, konuya, önceki öğrenilenler ve deneyimler ile uyumlu olarak öğretmenler öğrenme- öğretme sürecine uygun yaklaşımı seçmesi gerektiğidir Bu çerçevede öğretmenin tek bir yaklaşıma bağlı kalması yerine esnek bir şekilde davranarak farklı yaklaşımları kullanabilmesidir. YTÖPK'de "*Farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımların; farklı öğrenme hedeflerine hizmet ettiğinden, hangi yaklaşımın en iyi olduğunu belirlemek için kesin bir kural yoktur. Öğretmenler ihtiyaçlarına ve ders tasarımlarına göre bir yaklaşım seçebilirler*." (CDC, 2010, s.102) ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Söz konusu ifadede açıklandığı üzere seçilecek yaklaşım kesin bir kuralla belirlenmek yerine; ele alınacak konunun türü, niteliği, öğrencinin önceki bilgi, deneyimi ve ilgisi farklı yaklaşımların seçiminde önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Bu durum YTÖPK'de şu şekilde açıklanmıştır:

> Öğretmen merkezli, öğrenci merkezli veya başka herhangi bir yaklaşım olsun, Yaşam ve Toplumun (S1-3) farklı konularının öğrenilmesi ve öğretilmesi için farklı yaklaşımlar uygulanabilir. Ders planlarını tasarlarken, öğretmenler öğretim programının gerekçesine başvurabilir ve doğru yaklaşımı benimsemek için ilgili konunun doğası, ünitenin öğrenme hedefleri ve öğrencilerin özellikleri gibi faktörleri dikkate alınabilir (CDC, 2010, s. 101).

YTÖPK'de yer verilen ifadeden yola çıkarak farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının seçiminde dersin yapısının önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte seçilecek yaklaşımın konunun doğasına, ünitenin kazanımlarına, öğrencilerin özellikleri gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği programda ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin hem farklı yaklaşımlara başvurabilecekleri hem de bu yaklaşımların belirlenmesinde dikkat edilecek hususlara şu şekilde açıklanmıştır:

> Öğretmenler, öğrencilerin bir konuyla ilgili temel bilgileri net, doğrudan ve verimli bir şekilde edinmelerine yardımcı olmayı hedeflerse, öğretmen merkezli bir yaklaşım daha iyi bir seçenek olacaktır. … Doğada gelişen sorunları öğretmek için, öğrenci merkezli bir yaklaşım daha iyi öğrenme etkililiğine yardımcı olabilir. Bu yaklaşım yalnızca genel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencileri bu gelişen sorunları takip etmek için gereken becerilerle donatır. …Yine, öğrenci merkezli bir yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımına daha fazla vurgu yapar; öğrencilerin yukarıdaki amaçlara ulaşmalarına yardım etmede daha etkilidir (CDC, 2010, ss. 101-102).

Yukarıdaki ifadede görüleceği üzere YTÖPK'de farklı öğretim yaklaşımlarının kullanımı ile genel becerilerin geliştirilmesi beklenmektedir. Bu becerilerin gelişimi tek bir yöntem ve teknikle sınırlı olmamakla birlikte hem öğretmen hem de öğrenci merkezli yaklaşımlar bir arada kullanılması gerektiğine yönelik bir vurgunun olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kesin bir kuralın olmaması, öğrencinin ihtiyaçlarına göre dersin tasarlanması ve yöntemlerinde bu şekilde belirlenmesi gerektiği programda vurgulanmıştır.

4.1.7.3. Öğrencinin Bilgi ve Deneyiminden Yararlanılması

Öğrenme ve öğretme sürecinde yapılan etkinlikler, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni bilgi ve deneyimler edinmesine imkân verecek türden olması gerektiği YTÖPK'de ifade edildiği görülmüştür. YTÖPK'de yer verilen "*Öğrenim, yeni bilgileri geliştirmek ve anlamak için öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerine dayanmalıdır. Öğretmenlerin, ilgili hedefleri gerçekleştirmeden ve her öğrenme faaliyetini gerçekleştirmeden önce öğrencilerin neler öğrendiklerini ve deneyimlediklerini bulmaları gerekebilir."* (CDC, 2010, s. 99) ifade bu duruma örnek verilebilir.

YTÖPK'de ifade edilen önceki bilgi ve deneyim, sürekli tekrarlayan bir döngü değildir. Aksine sürekli ileriye doğru birikimi ve gelişimi sağlayan araçtır. Bu yüzden bilginin ve deneyimin anlamsız tekrarından kaçınılması gerektiği programda yer almaktadır. Programda anlamsız tekrarlardan kaçınılması gerektiği şu şekilde ifade edilmiştir:

> Öğrencilerin ilkokulda edindikleri öğrenme deneyimleri, öğrencilerin temel bilgilerini tamamlayarak öğrenmelerini kolaylaştırmak için kabul edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiği içeriğin sıkıcı tekrarından onların ilgilerini korumak için kaçınılmalıdır (CDC, 2010, s. 100).

Bir öğretmenin öğrenme ve öğretme sürecini planlarken dikkat etmesi gereken hususlar içerisinde öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleri, yaşantıları, mevcut sosyal çevresi, sahip oldukları yetenekleri, ilgileri, günlük yaşantıları gibi öğrencinin kendi bilgi ve deneyini oluşturmasında etkenler yer almaktadır. Bu durum YTÖPK'de "*Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için farklı öğrenme ve öğretme kaynaklarının kullanımına karar vermeden önce öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini, öğrenme stillerini, yeteneklerini, öğretim hedeflerini ve mevcut sosyal çevreyi vb. dikkate almalıdır*" (CDC, 2010, s. 167) ifadesi ile açıklanmıştır.

YTD'nin öğretiminde oldukça önemli olduğu vurgulanan sorgulayıcı öğrenmenin temelinde de öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinin öneminin vurgulanmıştır Bu durum YTÖPK'de ön bilginin üzerine yeni bilginin inşa edilmesi "*Sorgulayıcı öğrenme, öğrencilerin ön bilgilerinin temeli üzerine inşa edilir.* (CDC, 2010, 115) ifadesi ile açıklanmıştır. Öğrencilerin ön bililerini kullanmaları ve bu öğrendiklerini yeni durumlara yansıtmalarının beklenmesi, becerilerde profesyonelleşme noktasına da önemli orada katkı sağlayabilir.

4.1.7.4. Öğrencinin Aktif Katılımını Sağlaması

YTÖPK'de seçilen öğrenme ve öğretme yönteminde öğlencinin aktif katılımına önem verildiği görülmüştür. Öğrencilerin aktif katılımının sağlanması için öğrencilerin geçmişleri, deneyimleri, sahip oldukları bilgileri ve farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim süreci planlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Aşağıda öğrencilerin aktif katılımına yönelik örnek ifade şu şekildedir:

> Öğrencilerin aktif katılımının öğrenmeler üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Yalnızca öğrencilere öğrenmede aktif bir rol üstlenme fırsatları verildiğinde, kendi kendilerine öğrenme erdemini ve öğrenmenin memnuniyetini deneyimleyeceklerdir. Tüm bu deneyimler, öğrenmeye aktif katılım için öğrencilerin içsel motivasyonlarını ateşlemeye yardımcı olur. Öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin ilk elden deneyim; bilginin içselleştirilmesine ve aktarılmasına katkıda bulunacaktır. Öğretim programının birçok konusu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve deneyimlemelerini sağlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımla daha iyi öğrenilir (CDC, 2010, s. 106).

Öğrencinin aktif katılımını sağlayacak tekniklerin öğrenci merkezli yaklaşım için daha uygun olduğu YTÖPK'de ifade edilmiştir. Özellikle öğrencilerin ilgileri, deneyimleri ve önceki bilgileri dikkate alınacak olması öğrenci merkezli yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin aktif katılımına fırsat sağlayacağı dile getirilmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin her ne kadar aktif katılımını sağlasa da öğretmenin rehberliğinin de oldukça önemli olduğu programda vurgulanmıştır. YTÖPK'de öğretmenlerin yol göstericiliği "*Öğrencilerin öğrenme konusu olma rolünü güçlendirmek için, öğretmenler öğrencileri sınıfa aktif olarak katmaya ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya teşvik etmelidir."* (CDC, 2010, s. 142) ifadesi ile açıklanmıştır

Öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamada ön bilgi ve deneyimin yanı sıra sahip olunan bilgi ve deneyimlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aşağıda yer alan ifade, buna örnek olarak verilebilir:

> Öğretmenler öğrenilecek bilgi ve kavramları öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirirlerse, öğrenme içeriğine daha fazla ilgi duyarlar. Öğrenciler konunun kendilerini nasıl etkilediğini ve günlük yaşamlarına nasıl uygulanabileceğini gördükçe, öğrenme daha anlamlı hâle gelir (CDC, 2010, s. 105).

Öğrencilerin derse ilgi duyması ve dersi kendi deneyimleri ile ilişkilendirecek olmaları derse katılımı da sağlayacak bir unsur olarak görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin ön bilgilerini kullanmalarına olanak sağlayan konuların olması da yine

öğrencinin derse aktif katılımını mümkün kılabilmesi açısından önemli bir veri olarak değerlendirilebilir.

4.1.7.4. Öğrencinin İlgi ve İhtiyacına Duyarlılık Gösterilmesi

YTÖPK, incelendiğinde öğrenme ve öğretim ortamının şekillenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının önemli olduğu görülmüştür. Programda, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu, ilgi alanlarının ve yeteneklerinin farklı olduğunu vurgulanmıştır. Öğretim programında ***"****Öğrencilerin farklı ihtiyaçları, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme stilleri için izin verilmelidir."* (CDC, 2010, s. 67) yer alan ifade bu duruma örnektir.

Yine programın başka bir bölümünde öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, ön öğrenmelerin, deneyimlerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olduğu ve ayrıca sahip oldukları tutarsızlıklarının da farklı olduğu söylenmiştir. YTÖPK'de öğrencilerin birbirlerinden farklı olduğu *"Aynı yaşta, aynı okulda okuyan ve aynı sınıfta oturan öğrenciler aynı değildir."* (CDC, 2010, s. 109) ifadesi örnek olarak verilebilir. Aşağıda öğrencilerin ihtiyaçlarının kişisel ve değişken olduğu şu şekilde yer almaktadır:

> İnsanların, birey olarak en iyi öğrenmelerine yardımcı olan, kendi öğrenme stili tercihleri vardır. Bazı öğrencilerin, onları daha iyi öğrenmek için akranlarıyla fikirlerini konuşması gerekir. Diğerleri yalnız ve yazarak daha iyi çalışır. Bazı öğrenciler kolayca parçadan bütüne öğrenirler. Diğerleri, belirli kısımlar anlam ifade etmeden önce büyük resmi görmesi gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin kendileri için en iyi olan öğrenme biçimlerini keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olmaya ve bu seçenekleri her öğrencinin sınıfa uygun bir öğrenim bulması için sunmaya teşvik edilir (CDC, 2010, s. 110).

YTÖPK'de öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olduğu bundan dolayı da öğrencilerin kişisel, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. BTÖ açısından bu durum öğrencilerin sahip olduğu farklı becerilerinin olabileceği ve herkesin kendi becerilerini geliştirebileceği bir ortamının oluşturulabilmesi ve uygulamaya koyabilmelerine imkân sağlayabileceği söylenebilir.

4.1.7.5. Öğretmen Rolün Vurgulanması

YTÖPK'de öğrenme-öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesinde öğretmenin büyük bir rol üstlendiği görülmüştür. Özellikle derste kullanılacak etkinliklerin seçiminde, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını oluşturmada, yaşantılarının üstüne yeni yaşantılar inşa etmede öğretmenin etkisinin önemli olduğu programda belirtilmiştir. Öğretmenin derste aktif olduğuna ve dersi yönlendirdiğine dair YTÖPK'de yer verilen "*Dersler sırasında, öğretmenler tüm öğrenme sürecine öncülük eder ve hızını kontrol eder.*" (CDC, 2010, s. 112) ifade öğretmenin rolüne işaret etmektedir. . Aşağıda YTÖPK'de öğretmenin eğitim-öğretim sürecini belirlemedeki işlevine yönelik birkaç örnek sunulmuştur.

> Anlamlı öğrenme, ezberlemek yerine anlaşılır öğrenmeyle geliştirilir. Seçilen pedagojiler, öğrencilerin ön bilgileri temelinde esnek davranıp hareket etmelerini sağlamalıdır. Örneğin, öğretmenler, sosyal meseleleri ele alırken öğrencilerin farklı bakış açılarının artılarını ve eksilerini düşünmeye ve araştırmaya teşvik eden farklı bağlamlar önerebilirler (CDC, 2010, s. 100).

> Yerleşik bilginin aktarılmasının yanı sıra, öğretmenler ayrıca bilgi sağlayıcı, öğrenme kolaylaştırıcı, danışman, rehber ve değerlendirici olarak da hareket edebilir (CDC, 2010, s. 102).

> Öğretmenler ayrıca öğrencilerin motivasyonunu kullanabilir ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını harekete geçirmek, öğrencilerin derse katılımlarını ve etkileşimlerini güçlendirmek için güvenli bir öğrenme ortamı sağlayabilir (CDC, 2010, s. 107).

Bu ifadelerde de görüleceği üzere öğretmenin öğrencilerin öğrenme motivasyonu harekete geçirmede, öğrencilerin derse katılımını sağlamada, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye yönelik öğrencileri yönlendirilmesinde öğretmenin etkili bir rolü olduğu görülmektedir. Ayrıca bilgiyi aktarmada ve beceriyi geliştirmede, öğrenmeyi kolaylaştırmada ve öğrencileri öğrenmeye yönlendirmede de öğretmenin rolü YTÖPK'de ön plana çıkarılmıştır. Söz konusu husus; öğrenme-öğretim sürecine becerilerin yansıtılabilmesi açısından ele alındığında öğretmenin marifetinin belirleyici olabileceği söylenebilir. Çünkü öğrenciyi becerilere doğru ve etkili bir şekilde yönlendirebilen bir öğretmen aynı zamanda becerilerin de gelişimine katkı sağlayabilir.

4.1.8. YTÖPK'nin Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

4.1.8.1. Değerlendirmenin Öğrenme-Öğretme Süreci İle Uyumu

Ölçe ve değerlendirmede dikkat edilmesi gereken hususlardan biri; ölçme ve değerlendirmenin YTÖPK'de yer alan kazanımlarla ve öğrenme-öğretim süreci ile uyumlu olması gerektiğidir. Ayrıca bu ölçme ve değerlendirme süreci eğitim ve öğretim süreci içerisinde ders akışına da yön verecek nitelikte de olması gerektiği de YTÖPK'de vurgulanmıştır. Bu kapsamda değerlendirme YTD'nin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Değerlendirmenin öğrenme-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu programda "*Değerlendirme, öğrenme etkinliğini artırmak için öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak tasarlanmalıdır."* (CDC, 2010, s. 67) ifadesi ile açıklanmıştır. Bu ifade aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinin kontrolünde ve sürecin şekillenmesinde de değerlendirmenin önemine vurgu yapılmıştır. YTÖPK'nin başka yerinde de değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca değerlendirme öğrenme çıktılarının bir kanıtı, öğretmenlere bildirim vererek öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğretmenlerin yeni stratejiler belirlemesine yardımcı olan bir araç olarak görülmüştür. YTÖPK'de bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

> Değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz önemli bir parçasıdır. Öğrencilere öğrenme çıktılarının kanıtını sağlayarak ve öğretmenlere bildirim vererek öğrenmeyi kolaylaştırır, böylece öğretim stratejilerini gözden geçirebilirler. Öğretim programı ve değerlendirme planlaması, değerlendirmenin öğrenmeyi kolaylaştırması için koordinasyon ile birlikte yapılmalıdır. (CDC, 2010, s. 78)

> Değerlendirme, sınıf eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilere, öğretmenlere, okullara ve velilere, öğretimin etkililiği ve öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönleri hakkında önemli bilgiler sağlar (CDC, 2010, s. 153).

YTÖPK'de yer alan bu ifadeler, değerlendirmenin öğrenme- öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve bu süreç hakkında öğrencilere, öğretmenlere ve velilere de veri sağladığını göstermektedir. Aşağıda yer alan ifade, benzer şekilde değerlendirmenin öğrenme ve öğretme süreci ile olan ilişkisini şu şekilde yansıtmaktadır.

> Öğrenme ve öğretme stratejileri, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyarlandığı için öğrenme etkinliği artacaktır. "Öğrenmenin değerlendirilmesi" sadece öğrencileri değerlendirmek için bir strateji değildir; öğretmenlere öğrenme ve öğretme stratejilerinin nasıl ayarlanacağı, mükemmelleştirileceği ve iyileştirileceği hakkında bilgi sağlar. Sonuç olarak, üç bileşen, öğrenme, öğretme ve değerlendirme yararlanma sürecinde birbirine karşılıklı bağlıdır (CDC, 2010, s. 154).

BTÖ kapsamında değerlendirmenin öğretim sürecinin bir parçası olması önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Özellikle bilginin alınması o bilginin süreçte işlenmesi ve nihai olarak değerlendirilmesi becerilerin de kazanılıp kazanılmadığını yansıtması bakımından değerlidir.

4.1.8.2. Çoklu Değerlendirme Araçlarının Kullanımı

YTÖPK'de hem biçimlendirici (formative) hem de sonuç (summative) temelli yaklaşımın bir arada kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bu yaklaşımların seçiminde konuya, öğrenciye ve öğretmenin değerlendirmeyi hangi amaçla yapmak istediği gibi unsurlar göz önünde bulundurularak kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşımların hem ayrı ayrı hem de bir arada kullanılabileceği programda ifade edilmiştir. Bu iki yaklaşımın değerlendirmede kullanılabileceği YTÖPK'de şu şekilde ifade edilmiştir:

> Değerlendirme, sınıf öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilere, öğretmenlere, okullara ve velilere öğretimin etkinliği ve öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönleri hakkında önemli bilgiler sağlar. "Biçimlendirici" ve "özetleyici" değerlendirme, okullardaki iki ana iç değerlendirme türüdür; her ikisi de öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (CDC, 2010, s. 153).

Burada temel olarak iki değerlendirme biçimine de vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunlardan biri sürece ve işleyişe dayalı değerlendirme diğeri ise sonuca dayalı değerlendirmedir. Değerlendirme yapılırken süreç ya da sonuç temelli mi olması gerektiğine husussuna öğretmenin karar vermesi gerektiği YTÖPK'de dile getirilmiştir. Öğretmenin değerlendirme yaklaşımını seçerken öğrenme-öğretme süreci ile uyumlu olması gerektiği "*Değerlendirme, öğrenme amaçları ve öğrenme ve öğretme süreci ile uyumlu olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme deneyimleriyle aynı*

hizada olmalı ve uygun olduğunda gözden geçirilmelidir." (CDC, 2010 s. 153) ifadesi ile örneklendirilebilir.

YTD'nde çeşitli değerlendirme biçimlerinin kullanılmasındaki amacın kazanımlar, öğrenme-öğretim süreci ve değerlendirmenin bir uyum içinde olması gerekliliği belirtilmiştir. YTÖPK'de bilgi, beceri, değer ve tutumun uyumu ile oluşacak bir değerlendirme sisteminden bahsedildiği "*Yaşam ve Toplum (S1-3), genel becerilerin, değerlerin ve tutumların gelişimi ile bilgi edinme entegrasyonunu vurgulamaktadır*." (CDC, 2010, s. 156) ifadesinde görülmektedir. Bu üç unsurun uyumunu sağlamak için ise tek tip bir değerlendirme sistemi yerine çoklu yöntem ve tekniğe dayalı bir değerlendirme anlayışının benimsenmiştir. YTÖPK'de bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

> Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkililiğini değerlendirmek için katılım, öğrenme günlükleri, sözlü sunumlar, poster tasarımları, proje öğrenimi ve saha çalışmaları gibi kâğıt kalem dışı değerlendirme görevlerini kullanabilirler. Bu değerlendirme görevleri gruplar halinde uygulanabilir. Etkinlikler sırasında öğrenciler görüşlerini ve fikirlerini dile getirmeli, başkalarının görüşlerini dinlemeli, tartışma ve gözden geçirdikten sonra öğrenciler bir karara ve fikir birliğine varmalıdır. Aynı zamanda, öğretmenler öğrencilerin genel becerilerini, davranışlarını, tutumlarını ve öğrenme ilerlemesini, örnekler olarak, nasıl iş birliği yaptıklarını, iletişim kurduklarını ve diğer öğrencilerle nasıl anlaştıklarını, eleştirel düşünme becerilerini nasıl kullandıklarını, yanıt verirken tutumlarının ne olduğunu değerlendirebilirler CDC, 2010, s. 156).

YTÖPK'de ifade edilen değerlendirmenin faklı yöntem ve teknikleri içermesi, BTÖ'nün değerlendirilmesi açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Özellikle kazanımların yalnızca bilgi bakımından değil aynı zamanda beceri ve değer bakımından da değerlendirilmesi gerektiğinin ifade edilmesi, becerilerin değerlendirilmesinin istendiğini göstermektedir. Yine bu durumu destekleyecek bir diğer unsurunda öğrencilerin becerilerini nasıl kullandıklarının ve nasıl geliştirdiklerinin kontrol edilmesininim amaçlanmasıdır.

4.1.8.3. Süreç Merkezli Yaklaşımın Vurgulanması

YTÖPK'de ölçme ve değerlendirmenin süreç merkezli olması gerektiğine yönelik vurgu yapıldığı görülmüştür. Programda, kazanımlardaki konuların güncel hayatla ilişkili olması, öğrencilere kendi günlük hayatlarındaki problemlerden yola çıkarak bilgi, beceri, değer ve tutumu geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece programda öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif katılımı amaçlanmıştır. Dolayısıyla değerlendirme yapılırken değerlendirmenin öğrencinin öğrenme deneyimi ile uyumu ve süreç içerisinde bu öğrenme deneyiminin daha da geliştirilmesi YTÖPK'de belirtilmiştir. Değerlendirmenin süreç temelli bir anlayış doğrultusunda olması gerektiği programda şu şekilde ifade edilmiştir:

> Değerlendirme bir kereye mahsus bir egzersiz olmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini izlemek için önlemler almalıdır. Bu, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerine, öğrenme hızlarını yönetmelerine ve kendi ilerlemelerini gözlemlemelerine yardımcı olur (CDC, 2010, s.153).

> Değerlendirme, öğrencileri görevi bağımsız olarak tamamlamaya teşvik etmek ve yardım istemelerine izin vermek için tasarlandığında, öğretmenler bu şekilde öğrencilere sadece öğrenme sürecinin sonunda değil, öğrenmeyi desteklemelerine yardımcı olma konusunda yardım sağlayabilir (CDC, 2010, s. 156).

Bu ifadeler değerlendirmenin sadece öğrenme sürecinin sonunda değil öğrenmeyi süreç içerisinde de desteklemeye katkı sağlayacak bir işlevi olduğunu göstermektedir. YTÖPK'deki değerlendirme anlayışı; aynı zamanda öğrencilere süreç içerisinde kendi gelişimlerini, hızlarını, ilerlemelerini ve eksikliklerini görmelerine yardımcı olabileceğidir. Bir başka ifade ile öğrencilerin süreç içerinde "kendi kendilerini değerlendirme" becerisinin geliştirilmek istenmiştir. YTÖPK'de değerlendirmenin süreç merkezli ve öğrencilerin bağımsız bir değerlendirici olmaları teşvik ettiği "*Değerlendirme öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencilere bağımsız öğrenici olmaları için teşvik edilmeli ve öğrenme hedeflerine ilişkin görüşlerini ifade etmeleri, kullanılan öğrenme stratejilerini ve görüşlerini açıklamaları için yeterli olanaklar tanınmalıdır*." (CDC, 2010, s. 153) ifadesinde görülmektedir.

4.1.8.4. Öğretmenin Yaratıcığının ve Becerisinin Belirleyiciliği

Değerlendirme sürecini şekillendiren kişinin öğretmen olduğu ve dolayısıyla bu sürecinin nasıl olacağını belirleyen unsurun da öğretmenin yaratıcılığı ve becerisine bağlı olduğu YTÖPK'de belirtilmiştir. Öğretmenin görevi, kazanımlara uygun ders içeriği hazırlamak, öğrenci deneyimlerini göz önünde bulundurarak dersi sunmak ve içeriğe uygun ölçme araçları geliştirip değerlendirme yapmadır. YTÖPK'de öğretmenin değerlendirmedeki rolünden birinin uygun değerlendirme aracı seçmek olduğu "*Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını tanımlamak ve bilgi edinme, becerilere hâkim olma ve tutum geliştirmedeki ilerlemelerini değerlendirmek için uygun değerlendirme araçlarını seçmelidir*" (CDC, 2010, s. 153) ifadesinde görülmektedir.

Dersi planlayan öğretmen, iyi bir planlama ve yaratma becerisine sahipse uyguladığı yöntem ve teknikler sayesinde hem kendi gelişimine hem de öğrencinin gelişimine yönelik bilgi sahibi olabileceği YTÖPK'de ifade edilmiştir. Programda öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme ölçütlerine ilişkin bilgilendirmesi "*Öğretmenler iyi düşünülmüş planlara sahip olmalıdır, böylece öğrenciler kriterler ve değerlendirme biçimleri hakkında iyi bilgilendirilirler*." (CDC, 2010, s. 153) ifadesinde görülmektedir. Öğrencilere ders süreci ve ilerleyişi hakkında önceden öğretmenin bilgi vermesi öğrencilerin motivasyonlarında artırmada etkili olabileceği ve öğrencinin kendisinden bekleneni bilmesi dersin anlamlı olmasını da etkileyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen iyi bir plana sahip olmazsa ve yönlendirmede eksik kalırsa o zaman sadece öğretim sürecinin etkilenmeyeceğini aynı zamanda değerlendirme sürecinin de etkileneceğini ve bununla birlikte öğrencilerinde süreci takip etmelerinin zorlaşacağı da belirtilmiştir. Gerek öğretmen merkezli değerlendirmelerde gerekse öğrenci ve akran değerlendirmelerin de öğretmenin önemli bir role sahip olduğu programda şu şekilde açıklanmıştır:

> Çeşitli değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, öğretmenler ayrıca öğrenmeyi teşvik etmek için öğrencileri öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapmaya teşvik edebilir. …Öğretmenler, kişisel ve sosyal gelişimle ilgili konularda öz değerlendirme sunabilir ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerini ve kendi kendini yansıtmayı tamamladıktan sonra öz değerlendirme yapmasına izin verebilir (CDC, 2010, s. 157).

Öğretmenin beceri ve yaratıcılığının değerlendirme için önemli olduğu YTÖPK'de dile getirilmiştir. Bu bağlam, beceri öğretimi ele alındığında öğretenin yaratıcılığı ne kadar fazlaysa o kadar farklı türde bir değerlendirmenin işe koşulacağı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla söz konusu olan hususlar becerilere yönelik bir değerlendirmenin öğretmene bağlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca yukarıdaki ifadede öz değerlendirme ve akran değerlendirmesine de yer verildiğini göstermektedir ifade edilen değerlendirmeler aracılığıyla genel becerilerin geliştirilebilmesi ve bu becerilerin gelişip gelişmediğinin kontrol edilmesi bakımından da değerli olduğu ifade edilebilir.

4.1.8.5. Değerlendirmenin Öğreticiliğinden Faydalanılması

YTÖPK'de hem süreç hem de sonuç temelli yaklaşımların kullanımı ile değerlendirme yapılabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda yapılacak değerlendirmenin seçiminde öğretmenin hangi amaçla değerlendirme yapmak istediği belirleyici bir unsur olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken çeşitli amaçlar doğrultusunda değerlendirme yaptıkları programdan anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda eğer öğretmen süreçteki işleyişi görmek ve sürecin iyi gidip gitmediğini tespit etmek istiyorsa belli rubliklerle süreç hakkında bilgi edinebileceği programda belirtilmiştir. Söz konusu rublikler sonucu, öğretmen hem kendi dersini yeniden şekillendirebileceği hem de öğrencilerine ilerlemeleri hakkında dönütler verebileceği açıklanmıştır. Bu açıdan değerlendirme ele alındığında hem öğretmene hem de öğrenciye kendi çalışmaları ve ilerlemeleri hakkında bilgi vereceği YTÖPK'de şu şekilde ifade edilmiştir:

> "Öğrenme için değerlendirme" yalnızca öğrencileri değerlendirmek için bir strateji değildir; öğretmenlere öğrenme ve öğretme stratejilerinin nasıl ayarlanacağı, mükemmelleştirileceği ve iyileştirileceği konusunda bilgi sağlar. Sonuç olarak, üç bileşen, öğrenme, öğretme ve değerlendirme, karşılıklı fayda sağlayan bir süreçte birbiriyle bağlantılıdır. … "Öğrenme için değerlendirme", öğretmenlere, öğretimsel kararlar konusunda iç görü sağlayan bir teşhis sürecidir. "Öğrenme olarak değerlendirme" biçimlendirici değerlendirmenin rolünü genişletir, böylece değerlendirme süreci bir öğrenme süreci haline gelir, öğrencileri kendi çalışmalarını değerlendirmeye ve öğrenme yolculuklarını izlemeye teşvik eder (CDC, 2010, s. 154).

YTÖPK'de değerlendirme ile öğrencilere kazandırılması istenen özellik öğrencilerin kendilerini bağımsız bir şekilde değerlendirebilecekleri bir düzeye getirmektir. Bu bağlamda programda "öğrenme olarak değerlendirme" kavramından bahsedilmektedir. Söz konusu değerlendirmenin temel amacının öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesinin olduğu "*…nihai amacı, öğrencilerin kendi kendilerini en iyi değerlendiricileri yapmaktır.*" (CDC, 2010, s.155) ifadesi ile açıklanmıştır. Ayrıca programda öğrencilerin pasif bir değerlendirme unsuru olarak görülmediği ve onların önemli bir unsur olduğu " *Öğrenciler sadece katkıda bulunan değil, aynı zamanda değerlendirme ve öğrenme süreci arasındaki kritik bağlayıcılardır*." (CDC, 2010, ss. 154-155) ifadesi ile belirtilmiştir.

YTÖPK'de öğrencinin değerlendirme sürecinde aktif olduğu ve değerlendirme sürecini şekillendirdiği *"Öğrenciler aktif, ilgili ve eleştirel değerlendiriciler olarak, önce değerlendirmeyle verilen bilgileri alırlar, ardından bunları önceki bilgileriyle ilişkilendirirler ve gerekli becerilere hâkim olurlar"* (CDC, 2010, s. 155) yine ifadesi ile dile getirilmiştir. Sonuç olarak öğrenci ve öğretmen değerlendirmeden süreç ve gelişim ile ilgili pek çok şey öğrenebilirler. Bu noktada öğretmenin bildirim sağlamasının önemli olduğu programda şu şekilde açıklanmıştır:

> Öğretmenler daha sonra öğrencilerin görüşlerine yapıcı dönütlerde bulunur. ... Dönütler, öğrencilerin öğrenmelerindeki ilerlemeyi anlamalarına yardımcı olur. Öğrendiklerine, nasıl öğrendiklerine ve ulaştıkları standarda atıfta bulunarak öğrenmelerini geliştirebilirler. Öte yandan, öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin bilgilere dayanarak öğretmenler, öğretimlerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilir ve öğrenme ve öğretme stratejilerini ayarlayabilir (CDC, 2010, s. 154).

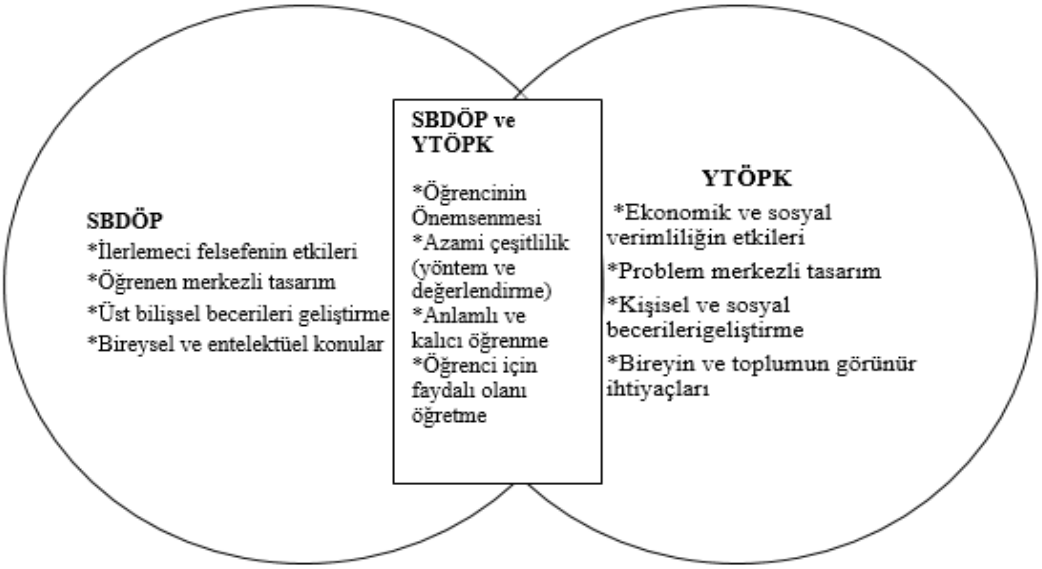
YTÖPK'de ifade edilen öğrenmek için değerlendirme yaklaşımının yalnızca öğrenciler için değil aynı zamanda öğretmenin de kendini değerlendirmesi için önemli bir veri olarak değerlendirilmesi gerektiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencinin pasif değil kendi sürecini şekillendiren ve kendi gelişimini izleyen aktif bir unsur olarak değerlendirmeye katılması gerektiği de belirtilmiştir. Ayrıca dönütler aracılığı ile bir ilerlemenin sağlanması da hedeflenmiştir. Bu da değerlendirmenin sadece öğrenme sürecinin sonunda yapılan bir faaliyet olmadığını ve değerlendirmenin aynı

zamanda öğrencilerin kendi süreçlerini görebilecekleri bir beceriye dönüştürmeleri gereken faaliyet olduğu anlaşılmıştır.

4.1.9. Türkiye ve Hong Kong Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Her iki öğretim programının analizi sonucunda programlarda bazı benzerliklere ve farklılıklara rastlanmıştır. Bu benzerliklerden ilki, her iki öğretim programında da öğrencinin bireyselliği önemsenmiş ve öğrenci merkezli bir tutum içerisinde programların yapılandırılması beklenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitliliğin sağlanması gerektiği ve öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak onlar için faydalı, anlamlı, işlevsel ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği ortamınlar her iki programda da vurgulanmıştır. Bununla birlikte Türkiye'nin SBDÖP ile Hong Kong'un YTDÖP'de Tablo 4.13'te görüldüğü gibi bazı ayırt edici farklılıklara da rastlanmıştır. Bu farklılıklar; genel olarak programlarda hâkim olan eğitim felsefesi, tasarım, ağırlıklı olarak vurgulanan becer ve kazandırılması beklenen konulardır. İlerleyen bölümde bu unsurlar daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 4.13. *SBDÖP ile YTÖPK Arasında Benzerlik ve Farklılıklar*



4.1.9.1. Türkiye ve Hong Öğretim Programının Benzer Yönleri

Gerek SBDÖP gerekse YTÖPK'nin öğrencinin ilgi ve ihtiyacını ön plana çıkaran bir anlayışa sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda özellikle YTÖPK; içerik, konu, bilgi, beceri ve tutum bakımından öğrenciyi geliştirmede öğrencinin bireysel farklılıklarına, deneyimlerine, ilgi ve becerilerine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bakımdan programın öğrenciyi merkeze alan bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Hem SBDÖP'de hem de YTÖPK'de öğrencinin bireysel farklıklara sahip olduğu ve bu yüzden herkes için genel geçer bir öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinin olmayacağının dile getirildiği görülmüştür. SBDÖP'de her bireyin farklı olduğu "*Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir"* (MEB, 2018a, s.5) ifadesi ile açıklanmıştır. Söz konusu çerçevede konular, içerik, öğretim süreci ve değerlendirmenin öğrenciyi merkeze alacak şekilde olması gerektiği üzerinde durulduğu görülmüştür. SBDÖP'de bireysel farklıklar gerçeğine "*Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir.*" (MEB, 2018a, s. 6) ifadesi işaret etmektedir.

YTÖPK'de ise öğrencililerin birbirinden farklı olduğuna yönelik somut ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Her bir öğrencinin özel ve kendine has olduğunu *"Aynı yaştaki, aynı okulda okuyan ve aynı sınıfta oturan öğrenciler birbirine benzemez." (CDC, 2010, s. 109)* ifadesiyle vurgulanmaktadır. Öğretim programı hazırlanırken bu durumun göz önünde bulundurulduğu YTÖPK'de "*Öğretim programının pek çok konusu, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını ve deneyimlemelerini sağlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımla daha iyi öğrenilir." (CDC, 2010, s. 106)* şeklinde ifade edilmiştir. Yine programda yer alan aşağıdaki ifade hem öğrencilerin ilgilerindeki farklılığa hem de öğrencinin bireysel farklılıklarını şu şekilde ön plana çıkar*ılmıştır:*

> Aynı sınıfta oturan farklı ilgi alanlarına sahip öğrenciler var. Bir öğrenci sanal arkadaşlığı nasıl yöneteceğini öğrenmeye hevesli olabilir çünkü internette yeni arkadaşlarla tanışmaya heveslidir. Başka bir öğrenci, Birleşmiş Milletler üzerine yapılan bir çalışmayı büyüleyici bulabilir çünkü özellikle Çin ve ABD'nin önemli dünya meselelerinde oynadığı rolü bilmekle ilgilenebilir (CDC, 2010, s. 109).

SBDÖP ve YTÖPK'de öğrencilerin birbirinden farklı oldukları dolayısıyla ilgi, istek ve yeteneklerinin de farklı olduğu ifade edilmiştir. Özellikle ilgi ve yeteneklerinin farklı olması öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin de farklı olabileceğinin kabulünü getirmektedir. Öğrencinin ilgi, istek ve yeteneklerinin farklı olduğu gerçeği BTÖ için destekleyici olacaktır.

Bireyi önemseyen SBDÖP ve YTÖPK, bu anlayış doğrultusunda gerek öğretim gerekse ölçme ve değerlendirme sürecinin çeşitliliğine vurgu yapmıştır. Her öğrencinin öğrenme yolunun, deneyiminin, bilgisinin, becerisinin ve sahip oldukları değerlerin birbirinden farklı olması derste kullanılacak yöntem ile tekniği çeşitlendirmekte ve bu doğrultuda bir eğitim anlayışı şekillenmektedir. Her iki öğretim programında da vurgulanan özellik öğretim programını oluşturan tüm bileşenlerle uyum içerisinde olması gerektiğidir.

SBDÖP'de programın bileşenleri ile uyumun sağlanmasında harmonik yaklaşımın benimsendiği *"insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınarak bütün bileşenler arasında ahengi dikkate alan harmonik."* (MEB, 2018a, s. 6) ifadesinde görülmektedir. YTÖPK'de ise programın bileşenleri ile uyumu sağlayacak bir planın yapılması gerektiği *"Öğrenme ve öğretme stratejilerini seçerken, öğretmenler bunları öğretim programının özellikleri, öğrencilerin öğrenme etkililiği ve öğrenen çeşitliliği için sağlayacak eşleştirmeyi." (CDC, 2010, s. 104)* ifadesinde yer verilmiştir. Bu uyumun sağlanması için ise tek bir yöntem değil; dersin doğasına uygun olarak farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. SBDÖP'de yer alan çoklu yöntemlerin kullanılmasına yönelik "*Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır." (*MEB, 2010, s. 6) ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Daha önceki bölümlerde her iki öğretim programın da gerek öğretim sürecinde gerekse sürecin değerlendirilmesinde azami çeşitliliğe önem verilmesi gerekliği üzerinde durulduğu ifade edilmiştir. Burada da görüleceği üzere bireyin çok yönlü gelişimin arzulanması ve öğretim programının bileşenleri ile uyumun olabilmesi açısından öğretim yöntemlerinin ve değerlendirmenin çeşitliği vurgulanmıştır. Öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitliğinin göz önünde bulundurulmak istenmesi BTÖ için destekleyici olacaktır

Gerek SBDÖP'de gerekse YTÖPK'de programlarında öğrencilerin ihtiyacı olan, gündelik hayatta işine yarayacak konuların ele alınmasının ve ders işlenirken de bu unsurların göz önünde bulundurulmasının istenmiştir. Her iki programda da bilginin yaşantı yoluyla elde edilebileceği, tecrübenin, deneyimin ve kişilerin yaşam tarzlarının kişisel ve değişken olduğu vurgusu yapılmıştır. Bununla birlikte öğrenmem-öğretim ortamına öğrencilerin aktif katılımını sağlanmada ve öğrenilenlerin günlük hayata aktarılmasında öğrencilere kazandırılmak istenen içeriğin öğrenci için fayda sağlayacak nitelikte olmasının beklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının öğrencileri bilgi, beceri ve değer bakımından bütüncül gelişimine de katkı sağlayacağı programlarda ifade edilmiştir. SBDÖP'nin öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayacak bir program olduğu şu şekilde açıklanmıştır:

> … Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur (MEB, 2018a, s. 3).

YTÖPK'de öğrencilerin aktif katılımlarının ders daha verimli kılacağına yönelik, *"Öğrenciler sınıfa aktif olarak katıldıklarında öğrenme daha verimli hâle gelir."* (CDC, 2010, s. 142) ifadesi örnek olarak verilebilir. Söz konusu programın başka bir yerinde ise öğrencinin günlük deneyimleri ve aktif katılımı şu şekilde açıklanmıştır:

> Tüm bu sorunlar öğrencilerin günlük yaşamlarıyla o kadar yakından ilgilidir ki, onlar hakkında bazı fikirleri veya deneyimleri olur. Öğretmenler öğrenilecek bilgi ve kavramları öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirirlerse, öğrenme içeriğine daha fazla ilgi duyarlar. Öğrenciler konunun onları nasıl etkilediğini ve günlük yaşamlarına nasıl uygulanabileceğini anladıkça, öğrenme daha anlamlı hâle gelir (CDC, 2010, s. 105).

SBDÖP'de ve YTÖPK'de yaşam deneyimleri, gündelik hayatta ilişki kurma, gerçek hayatta karşılaşılacak problemleri sınıfa yansıtma, farklı öğretme ve öğrenme yöntemlerini kullanmadaki temel amaçlarından biri; "anlamlı" ve "kalıcı" öğrenmenin

gerçekleşmesine katkı sağlamaktır. Ayrıca, sınıf dışı öğrenmeden yaralanma ve farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını kullanma, sürece dayalı değerlendirmelerle süreci daha iyiye yönlendirmek gibi belirlenen unsurların da bu amaç doğrultusunda olduğu anlaşılmaktadır. YTÖPK'de derinlemesine öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik "*Sınıf dışında öğrenerek, öğrenciler ders sırasında öğrendiklerini daha derinlemesine anlayabilir, genel beceriler geliştirebilir ve değerleri üzerinde derinlemesine düşünebilirler, böylece bilgi, beceri ve değerlerle ilgili hedeflere ulaşabilirler."* (CDC, 2010, s. 133) ifadesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Yine sözü edilen programda kalıcı ve anlamlı öğrenme "*Öğretmenler ayrıca öğrencileri, bilgi aktarımından elde edilen deneyimleri diğer öğrenme etkinliklerine ve günlük yaşam bağlamlarına uygulamaya teşvik edebilir. Öğrenme derinleşir, pekiştirilir ve daha anlamlı hâle gelir*." (CDC, 2010, s. 139) ifadesi ile açıklanmıştır.

Hem SBDÖP hem de YTÖPK'de öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin istendiği görülmektedir. Özellikle Hong Kong'un programında konuların seçiminde dahi günlük hayatta uygulanabilecek ve rahatlıkla öğrencilerin üzerinde konuşup fikir yürütebilecekleri bir alan oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. Buna paralel olarak SBDÖP'de de kazanımlar yazılırken günlük hayatla ilişki kurulup öğrenci için işlevsel kılınmak istendiği belirtilebilir. Bu bağlamda her iki programının amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri ele alındığında özellikle YTÖPK'nin daha çok BTÖ'yü geliştirmeye yönelik olduğu buna karşın SBDÖP'de de BTÖ'yü geliştirmeye yönelik zemin oluşturulmak istendiği söylenebilir.

4.1.9.2. Türkiye ve Hong Öğretim Programının Farklı Yönleri

Türkiye'de uygulanan SBDÖP'de ilerlemeci eğitim felsefesinin daha ağır bastığı görülmüştür. Buna karşın YTÖPK'de sosyal ve ekonomik verimliliğin daha baskın olduğu anlaşılmıştır. İlerlemeciliğin etkisinde şekillenen SBDÖP'de değişime sürekli açık bir yapı vurgulanmış, öğrencinin kendi yaşantısı yoluyla yeteneklerini geliştirebileceğini ifade edilmiş ve problem çözme, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi becerilerin gelişimi üzerinde durulmuştur. Ayrıca söz konusu olan programda öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine önem verildiği, bilginin süreç içerisinde öğrencinin aktif katılımı ile gerçekleşebileceği de ifade edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarına, ön bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalarına işe yarayacak bilgi ve becerileri öğretimini

vurgulayan unsurlara yer verilmiştir. Tüm bunlara ek olarak üründen çok öğrenme-öğretme ve değerlendirmenin öğrenci merkezli ve süreç temelli ele alınması gerektiği SBDÖP'de ifade edilmiştir. Programda ilerlemeciliğin unsurlarından biri olan öğrencinin kendi yaşantıları yoluyla zihnini ve gizli yeteneklerini geliştirmeye yönelik vurguyu yansıtan örnek şu şekildedir:

> 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 (MEB, 2018a, s.3).

Hong Kong'un YTÖPK'sinde ise ağırlıklı olan felsefenin ekonomik ve sosyal verimlilik olduğu görülmüştür Sosyal ve ekonomik verimlilik çerçevesince toplumunun mevcut ve gelecekteki insan sermayesini ihtiyaçlarını karşılanması hedeflenmiştir. Bu bağlamında, programda öğrencilerin gelecekte ve belli olmayan gelecekteki bireysel, toplumsal ve iş hayatında ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri öğrencilere kazandırılmasına odaklanılmıştır. Söz konusu anlayış çerçevesince öğrencilerin genel becerileri edinmeleri için bu becerilerin uygulanmasına ve değerlendirilmesine ağırlık verildiği anlaşılmıştır. Bu doğrultuda bireylerin becerileri edinip edinmediğinin görülmesi için bilgiyi ve beceriyi uygulamalı olarak işlenmesine imkân verecek yöntem ve tekniklerle öğrencilerin istenen becerileri edinip edinmediğini değerlendirecek uygun yöntemlerinin seçilmesine öncelik verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu anlayışın kazanımlara da yansımış olduğu görülmüştür. Sosyal ve ekonomik verimliliği yansıtan örnek şu şekildedir:

> Yaşam ve Toplum (S1-3), ortaokul öğrencilerinin daha ileri çalışmalar ve gelecekteki kariyerleri için hazırlanırken güncel temel bilgileri sorgulamasına ve inşa etmesine olanak tanır. Sorgulama süreci boyunca öğrenciler öğrenme becerilerini de geliştirirler. Ayrıca, öğretim programı, öğrenmeyi öğrencilerin günlük deneyimleriyle ilişkilendirir ve onları, doğru, gerekçeli yargıların ve sorumlu, bilinçli kararların alınabilmesi için sorgulama sürecinde bilgilerini uygulamaya ve becerilerini geliştirmeye teşvik eder (CDC, 2010, s. 9).

Programlarda yer alan ifadelerden yola çıkarak her iki öğretim programında becerileri destekleyecek özellikler taşıdığı görülmüştür. SBDÖP'de ilerlemeci felsefenin etkileri doğrultusunda kişisel, sosyal, derse özel becerilerin de geliştirilmesinden ötürü akademik ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin gelecekteki kariyerlerinde ihtiyaç duyacakları becerilere de sahip olmaları beklenmektedir.

YTÖPK'de ise sosyal ve ekonomik verimlilik çerçevesince genel beceriler olarak ifade edilen becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca gelecekte toplumun ihtiyaç duyacağı insan sermayesini karşılayabilecek beceriler ön plana çıkarılmıştır. Buna ek olarak toplumdaki var olan problemlerin giderilmesi için de öğrenciler beceriler bakımından yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Tüm bunlara ilaveten öğrencileri mevcut, gelecek ve belli olmayan gelecekte karşılaşılacak problemlerin çözümüne yönelik becerileri edinmelerini amaçlanmıştır.

Türkiye'de uygulanan SBDÖP'ye öğrenen merkezli tasarımlardan olan çocuk merkezli tasarımın emarelerin yansımış olduğu görülmüştür. Bu tasarım doğrultusunda programda öğrencilerin öğrenmesi istenen konuların günlük hayatla ilişki kurulabilecek ve hayatta uygulamalarına imkân verecek şekilde olması hedeflenmiştir. Bu verilerden yola çıkarak çocuk merkezli tasarımın etkilerinin görüldüğü, kazanımlarında bireysel ilgi ve ihtiyaçlara vurgu yapılmaya çalışıldığı, öğrencilerin kendilerine has deneyimleri derslerde kullanılabilmesine imkân tanıyan kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlara ilişkin birkaç örnek şu şekildedir:

> SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır [4. sınıf] (s. 14).
>
> SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer [4. sınıf] (s. 15).
>
> SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur [4. sınıf] (s. 16).
>
> SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular [7. sınıf] (MEB, 2018a, s. 26).

Hong Kong'da uygulanan YTÖPK, problem merkezli tasarımlardan olan çekirdek tasarım yaklaşımın etkisinde olduğu anlaşılmıştır. Bu tasarım anlayışında da öğrenci merkezli, tasarımda olduğu gibi bireye önem verilmektedir. Ayrıca söz konusu

tasarımın asıl odak noktası, hem bireysel hem de toplumsal sorunlardır. YTÖPK'de öğretmenlerin öğrencilere toplumsal, kişisel ve gündelik hayatta karşılaşacakları problemlere ilişkin veriler sunması ve hatta belirsiz durumlara karşı da çeşitli problemler vermesi ve öğrencilerin bu problemlerle başa çıkma becerilerinin geliştirilmek istenmektedir. Buna ek olarak bu bütün öğrenciler için ortak bilgi, beceri, değer ve tutumdan oluşan öğrenmelere sahip bir eğitim sağlanmanın amaçlandığı da programda görülmüştür. Bahsi geçen programda tüm okullarda uygulanabilmesi için çekirdek modül yaklaşımı doğrultusunda konular ve kazanımlar belirlenmiştir. Aşağıda problem merkezli tasarımlardan olan çekirdek tasarıma, ilişkin bazı örneklere YTÖPK'de şu şekilde yer verilmiştir:

> Bu öğretim programında öngörülen temel öğrenme unsurları, tüm öğrenciler için KSBBE AÖA kapsamındaki 1, 5 ve 6. adımlarda ortak öğrenme deneyimi için bir çerçeve sağlar. Böyle bir çerçeve sadece öğrencilerin öğrenme haklarını korumakla kalmaz, aynı zamanda okulların sosyal açıdan sorumlu olması için bir temel oluşturur (CDC, 2010, s. 7).
>
> Arkadaşlığın kişisel gelişim için önemi [1. sınıf; kazanım] (s. 24)
>
> Arkadaşlarımı önemsiyor muyum? Her zaman arkadaşlarımla birlikte hareket etmeli miyim? [1. sınıf; giriş sorusu] (s. 24)
>
> Hong Kong'un uluslararası bir finans merkezi olarak konumunu güçlendirmenin önemi, karşılaşılan sorunlar ve olası çözümler [3. sınıf; kazanım] (s.41)
>
> Hong Kong bu konumunu kaybederse ekonomi çökecek mi? [3. sınıf; giriş sorusu] (s. 41).
>
> Kentleşme ve sanayileşme kırsal sorunları nasıl hafifletir? [3. sınıf; giriş sorusu] (CDC, 2020, s.60).

Buradaki örneklerde görüldüğü gibi okullara toplumsal değişime ilişkin sosyal açıdan sorumluluk yüklenmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ötesinde sosyal ve toplumsal sorunlara yönelik de kazanımlara yer verilmiştir. Buna karşın SBDÖP'de daha çok öğrencinin kişisel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların günlük hayatta kullanımına yönelik bir tutum olduğu anlaşılmıştır. Her iki öğretim programı

beceriler bakımından ele alındığında Türkiye'deki programda bireysel becerilerin gelişimin önceledeği buna karşın Hong Kong'daki programda ise bireysel becerilerin yanında sosyal becerilerinde geliştirilmek istendiği anlaşılmaktadır.

Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile öğrencilere kazandırmak istenen konuların tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve sosyal bilimleri oluşturan konularından oluşmuş olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bireyin kendini tanıması, anlamlandırması için de özellikle "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer alan konuların varlığı dikkat çekmektedir. Bireyi ilgilendiren konulara ilişkin yer alan kazanımlar bireyin yaşadığı toplum içerisinde kendini tanımasına ilişkindir. Örnek olarak şu kazanımlar verilebilir:

> Toplumda uyum içinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargılarını sorgular [6. Sınıf] (s. 20).
>
> İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular [7. sınıf].(MEB, 2018a, s.24).

Tarih konularına ilişkin ise öğrencinin hem kendi ve yakın çevresine ilişkin hem de geçmişte yaşanmış tarihi olaylara ilişkin entelektüel bilgi edinmesi amaçlanmıştır. Kendi tarihine ilişkin" *Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar*." (s. 14) geçmişte yaşanmış olaylara ilişkin ise "Orta *Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur."* (s. 20) ve "Osmanlı *Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar."* (MEB, 2018a, s. 23.) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

Coğrafya konularına ilişkin SBDÖP'de daha çok öğrencilerin yaşadıkları bölgelerin coğrafi özelliklerinden yola çıkarak iklim, hava olayları, nüfus, doğal afetler ve ekonomik faaliyetler gibi bilgileri edinmeleri beklenmektedir. Vatandaşlık konularında ise öğrencilerden haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri, yaşadıkları toplumla uyumlu yaşayabilmeleri için gerekli bilgilere ve diğer kültürlerinde farkında olmaları istenmiştir. Ayrıca gelişsen teknolojik dönemde öğrencilerin belli ölçüde teknolojik bilgiye de sahip olmaları arzulanmıştır. Aşağıda yer alan kazanımlar öğrencilerin kişisel bilgilerinin yanı sıra entelektüel bilgilerinin de geliştirilmek istendiğini yansıtmaktadır.

> Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır (Teknoloji, s. 15).

> Dünyanın farklı doğal ortamındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur (Coğrafya, s. 21).

> Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir (Coğrafya, [MEB, 2018a, s. 19]).

Hong Kong'da uygulan YTÖPK'de ele alınan konular, bireysel, sosyal, ekonomik ve politik konulardır. Bu konuların ele alınış şekli birey ve toplum temellidir. Bu bağlamda bireysel ve toplumsal problemler ele alınıp gerek bireysel olarak gerekse toplumsal olarak ilgili problemlere çözümler bulunmasının istendiği anlaşılmıştır. YTÖPK'de üç temel öğrenme öğesi etrafında şekillenen yedi temel bilgi alanı kapsamında ilk olarak bireyin kişisel ve sosyal gelişimine yer verilmiştir. Buna ek olarak öğrencilere yerel, ulusal ve küresel perspektifte bir ekonomi bilgisi ve benzer şekilde sosyo-politik bilgi sunulmuştur. Konu kapsamında Hong Kong'da, Çin'de ve dünyada meydana gelen ekonomik gelişmelerle sosyo-politik sistemler problem temeli bir bakış açısı ile öğrencilere sunulmaya çalışılmıştır. Konuya ilişkin birkaç örnek şu şekildedir:

> Dahası, bu öğretim programı aynı zamanda öğrencileri günlük ve gelecekteki zorluklarla başa çıkmaları, farklı kültür ve değerlere sahip bir toplumda kendi değerleri ve tutumları üzerinde düşünmeleri, kişisel ve sosyal konularda bilinçli ve sorumlu kararlar almaları ve sivil sorumlulukları omuzlamalarını amaçlamaktadır (s. 102).

> Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimini teşvik etmek, Yaşam ve Toplumun önemli bir görevidir (S1-3). Aynı zamanda Hong Kong'un, ülkemizin ve dünyanın ekonomisi ve sosyo-politik sistemlerine ilişkin birçok konuyu da kapsar. Tüm bu sorunlar öğrencilerin günlük yaşamlarıyla o kadar yakından ilgilidir ki, onlar hakkında bazı fikirleri veya deneyimleri olur (s. 105)

> Duygu yönetimi ve olumsuz duygularla baş etme yolları; zorluklar ve başarısızlıklarla yüzleşmek için özgüven oluşturma; (s. 22);

> Değerlerin anlamı ve önemi; değer oluşumunu etkileyen faktörler, farklı değerler arasındaki çatışmaları ele alırken dikkate alınacak ilkeler (s. 29).

> Farklı sınıflara ve kültürel geçmişe sahip kişilere saygı gösterme ve farklı gelenek ve değerlere sahip olma; çoğulcu bir toplumun getirdiği olumlu faydaları anlama (s. 30).

> Zengin ve fakir arasındaki uçurumun büyüklüğünün Hong Kong toplumuna etkisi (CDC, 2010, s. 48).

SBDÖP'de bireyin yakın çevresinden çıkarak kendi deneyimleri ile ilişki kurması ve entelektüel bilgisinin geliştirilmek istendiği görülmüştür. Buna karşın YTÖPK'de ise öğrencilerin günlük ve gelecekteki zorluklarla başa çıkmasına olanak tanıyacak, kişisel ve sosyal gelişimine katkı sunacak konuların seçiminin üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenecekleri beceriler değerlendirildiğinde SBDÖP ile daha çok düşünmeye ve entelektüel bilgi edindirmeye yönelik becerilerin geliştirilmesi için uygun bir zemine fırsat sunacaktır. Buna karşın YTÖPK, kişisel ve toplumsal ihtiyaçları belirleme ve bunları çözmeye yönelik becerileri geliştirilmesine fırsat verecek nitelikte olacaktır.

4.2. İKİNCİ SORUYA İLİŞKİN BULGULAR

İkinci soru "Türkiye'deki eğitimcilerin SBDÖP'ye ve Hong Kong'daki eğitimcilerin TYÖPK'ye ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş Türkiye'den 5 ve Hong Kong'dan 5 kişi olmak üzere toplamda 10 eğitimci ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşmeden elde edilen veriler tematik analiz yapılarak dört ana tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; "Yazılı Program", "İşevuruk Program", "Değerlendirilen Program" ve "Desteklenen Program"dır. Oluşturulan bu ana temalar altında her iki ülkenin eğitimcilerine ait görüşler ayrı ayrı ele alınmış ve daha sonra benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırılmıştır.

4.2.1. Resmi/Yazılı Programına İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.1.1. BTÖ'nün Ne Olduğuna İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri

Türkiye'deki eğitimcilere "BTÖ'nün ne olduğuna" ilişkin soru yöneltilmiş ve katılımcıların konu ile ilgili çeşitli görüşlerinin olduğu görülmüştür. Katılımcılardan Dr. Fatma'ya göre bilgiler, hayata dönüştüğü ölçüde anlamlı ve kullanışlıdır. Hatta Dr. Fatma, eğitimde bilginin beceriye dönüşmesinin ne kadar önemli olduğunu, "*... SB beceriye dönüşmediği sürece, hayatta uygulamaya dönüşmediği sürece yaptığımız eğitimin boşa kürek çekmekten başka hiçbir şeye yaramadığını düşünüyorum*." ifadesi ile dile getirmiştir. Bu görüşe paralel olarak Dr. Ali, öğrenmenin nihai hedefinin teorinin beceriye dönüşmesi olduğunu, "*Benim aklıma ilk gelen, teorinin ötesinde teorinin beceriye dönüştürülmesi geliyor. ... Bunun kıymetli olduğunu düşünüyorum ve öğrenmenin nihai amacının da bu olması gerektiği kanaatindeyim."* ifadesi ile dile getirmiştir.

Dr. Emre ise BTÖ'yü "*Yaparak yaşayarak öğrenme*" ifadesi ile açıklamıştır. Dr. Fatma, Dr. Ali ve Dr. Emre'nin ifadelerinden yola çıkarak becerinin; bilgi ve teorilerin pratikte yansıması olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Dr. Ali, bu görüşüne yönelik gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

> Benim verdiğim bilgi 10 yıl sonra belki kaybolacak. Bu anlamda beceriler çok çok önemli. Bu eleştirel düşünme becerisi olsun, bu üst düzey düşünme becerilerinden olsun, analitik düşünme, bunlar çok kıymetli (Dr. Ali).

Yukarıdaki ifade de görüleceği üzere bilgilerin uzun süreli olarak kullanılabilir olmasında, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kapsamında, kendilerine dair öğrenme yöntemleri geliştirilmesinde BTÖ'nün önemli olduğu Dr. Ali tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca Dr. Ali, salt bilgi vermenin anlayışının ötesine geçmede BTÖ'nün önemli olduğunu vurgulamıştır. Dr. Fatma ise hayatın değiştiğini, değişen hayata uyum sağlamanın ve hayatta karşılaşılacak problemlerin çözümünde becerilerin önemli olduğunu "*…ee hayat değişiyor, o zaman bütün bu hayat değişimine uyum sağlayabilmemizde becerilerimizi geliştirebilmemizle mümkün olacak*" ifadesi ile açıklamıştır.

Yukarıdaki ifade de görüldüğü üzere, özellikle yaşamın değişmesi, değişen hayattaki problemler ve bu problemlere ayak uydurabilmenin bir yolu olarak BTÖ'nün ne kadar önemli olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu noktada Dr. Umut, BTÖ'yü belli bir süreçten ziyade hayatın tüm alanını kapsayan bir kavram olduğuna yönelik *"BTÖ deyince aklıma hayat boyu öğrenme geliyor."* ifadesi ile dikkat çekmiştir. Ayrıca Dr. Umut, BTÖ'nün bir dersten ibaret olmadığını ve bir eğitim politikası olduğunu "*BTÖ'yü hani 40 dakikalık derste ne yapacağınızdan ziyade eğitim politikasının temel bir bakış açısı gibi görüyorum"* ifadesi ile vurgulamıştır. Dr. Umut da BTÖ'yü eğitim-öğretimin tamamını etkileyecek bir unsur olduğunu; "*Müfredat, ölçme değerlendirme, sınıf içerisindeki uygulama her şey etkilenecek bence önemli bir bakış açısı."* ifadesi ile açıklamıştır.

Tüm bu görüşlerin dışında Dr. Çınar, beceriler kadar kavramların ve değerlerin de önemli olduğunu "*Yani en az beceri kadar kavramlara değer vermek lazım. Ve değer eğitimine. Bunların üçünü beraber götürmek lazım*." ifadesi ile belirtmiştir. Hatta Dr. Çınar, sadece beceri öğretiminin ön plana çıkarılıp diğer kavramlardan daha üstün gibi görülüp değerlendirilmesine karşı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Kavram öğretimi, beceri öğretimi ve değer öğretimi. Ben, işte efendim beceri temelliye katılmıyorum. Sosyal Bilgiler bir kere kavramlarla olur. … Önce o kavramı anlarsın. Beceri, tamam, önemli bir şey ama mesela kavram öğretiminin de en az beceri öğretimi kadar uygun olduğunu düşünüyorum (Dr. Çınar).

Bu görüşler doğrultusunda BTÖ'nün, değişen zamanının ihtiyaçlarına yönelik karşılaşılan problemlere çözümler üretmek, bilginin pratikte yansıması, yaparak öğrenme ve bu öğrenmenin hayatın tüm aşamalarını kapsadığı bir süreç olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretimin işlevini belirleyen, 40 dakikalık dersten ziyade bir "eğitim politikası" olduğu da katılımcıların ifadeleri arasındadır. Buna ek olarak ise diğer Türk eğitimcilerinden farklı bir noktaya değinen Dr. Çınar, sadece becerinin değil kavramların ve değerinin de en az beceri kadar öğretilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

4.2.1.2. SBD'nin BTÖ için Uygun Olma Durumu

Türkiye'deki eğitimcilerle yapılan görüşmede katılımcılara "SBD'nin BTÖ için uygun olup olmadığı" sorulmuştur. Görüşmeye katılan eğitimciler, genel olarak "tüm derslerin" BTÖ için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Dr. Emre, bu dersin uygunluğunu *"Tabii ki, bütün dersler uygun hocam. Bütün dersler uygun. Uygun olamayan hiçbir ders yok"* ifadesi ile dile getirmiştir. Ayrıca Dr. Emre'ye göre, SBD, *"hayatla eşdeğer"* bir ders olarak da nitelendirilmiştir. Bu görüşü destekleyecek başka bir görüş ise Dr. Fatma'nın görüşüdür:

> Sosyal bilgiler açısından tabii ki beceri geliştirmek için çok uygun bir zemin var. Çünkü hayattan bir sürü konu var ve çocuklar bunu araştırabilirler, üzerine düşünebilirler, eleştiri getirebilirler, bir sürü materyal sınıfa taşınabilir. İşte gazeteler olur ne bileyim, işte magazin olur, internetten videolu haberler olur. Sorgulayıcı yaklaşımla yaklaşılabilir. (Dr. Fatma).

Yukarıda yer alan Dr. Fatma'nın görüşlerini destekleyen başka bir görüş ise Dr. Umut'un görüşleridir. Dr. Umut'a göre SBD "*doğası gereği*" beceri öğretimine hitap etmektedir. Buna karşın Dr. Ali ve Dr. Çınar, SBD'nin tüm konularından ziyade bazı konuların beceri için uygun olduğu görüşündedirler. Dr. Ali her dersin beceri için uygun olduğunu belirtikten sonra disiplinin tamamını kapsamasa da bazı konuların BTÖ'ye uygun olduğunu *"...tamamen disiplinin tamamını kapsamasa da ya da tüm konuları kapsamasa da birtakım konuların, SB'ye mahsus birtakım konuların, öğretilebileceği kanaatindeyim ben."* ifadesi ile dile getirmiştir. Dr. Çınar da benzer şekilde tüm derslerde becerilerin öğretilebileceğini fakat bunu belirleyen şeyin "*öğrenme alanına"* göre belirlenebileceğini ifade edilmiştir. Dr. Umut'un ve Dr. Çınar'ın konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

> Zaten sosyal bilgilerin doğasında beceriler var, sorun çözme var, yansıtıcı düşünme var. Bu bağlamda ben uygun olduğunu düşünüyorum. (Dr. Umut).

> Uygun olduğu yerler var. Mesela araştırma yapılacak yerler. Ne bileyim empati becerisini geliştirileceği yerler, girişimciliğin geliştirileceği yerler, harita okuryazarlığının, mekânı algılamanın, karar vermenin. … Evet, uygundur ama bu öğrenme alanına göre değişir (Dr. Çınar).

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda SBD, BTÖ için uygundur. Özelikle bu dersin; hayatla iç içe görülmesi, doğrudan yaşamla ilgili pek çok konunun içerikte yer alması önemli bir neden olarak katılımcılar tarafından sunulmuştur. Ayrıca doğası gereği sorun çözmeyi, yansıtıcı düşünmeyi ve öğrenme alanlarının içinde baskın becerilerin yer almış olması bu dersin katılımcılar tarafından BTÖ için uygun olarak nitelendirmesini sağladığı anlaşılmıştır.

4.2.1.3. SBDÖP'de Yer Alan Becerileri Hangi Unsurların Belirlemesi Gerektiği

Yarı-yapılandırılmış görüşmeye katılan Türkiye'deki eğitimcilere "SB öğretiminde kazandırılması hedeflenen beceriler belirlenirken hangi unsurlar belirleyici olması gerektiği" sorulmuştur. Katılımcılar, öğretim programındaki becerilerin seçilmesinde genel olarak değişen ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiği yönünde bir görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan Dr. Umut, sadece günümüz değil geleceğin de göz önünde bulundurularak programdaki becerilerin belirlenebileceğini "*Bir kere toplumdaki ihtiyaçlar önemli. Yani; şu an 2020 yılında bugün ne ihtiyacımız var. Daha da önemlisi şu an [üzerinde] düşünmeye başladık gelecekteki ihtiyaçlarımız ne olacak?" şeklinde* ifade etmiştir. Özellikle Dr. Umut, *sadece mevcut şartlara değil gelecekte karşılaşılacak unsurlara yönelik de becerilerin geliştirilmesi gerektiğini* "*Gelecekte bir de ihtimaller vurgusu çok önemli. Biz SB programında geçmiş-bugün -gelecek bağlantısını kurarız diyoruz. ... Bence bugünü de biraz ihmal ediyoruz. Ama gelecek tamamen boşlukta. Yani; beceriye yönelik bir şey yapmıyoruz."* ifadeleri ile açıklamıştır. Dr. Ali ise üç temel unsurun öğretim programında belirleyici olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Şimdi biliyorsunuz, bir programın belirlenmesi esnasında üç tane kriter dikkate alınır. Birey, toplum ve konu alanı dikkate alınır. Bireyin ihtiyacı neler, toplumun ihtiyacı neler ve konu alanının ihtiyacı neler şeklinde bunlara bakılır.

Bununla birlikte Dr. Ali, zamanın ihtiyaçlarının mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini de ifade etmiştir. Dr. Ali ile benzer görüşlere sahip diğer bir eğitimci, Dr. Fatma'dır. Dr. Fatma, "*bilimin merkeze alınması*" gerektiğini vurgulamıştır. Dr. Ali ve Dr. Fatma'nın konuya yönelik görüşleri aşağıdaki şekildedir:

> Şimdi burada mutlaka olması gereken zaten orada da gördük. Günümüz zamanında öne çıkan ihtiyaçları. Çünkü bilginin devinimi daha da arttı. Bu anlamda bireyden beklenen şeyler de değişti. Yani; paradigma da değişmiş oldu. Yani; bilgiyi alan, aktaran ya da ezberleyen değil de bilgiden bilgi üreten birey amaçladığımız şey oldu (Dr. Ali).

> Kesinlikle ben bilimi temele almamız gerektiğini düşünüyorum. Yani, hangi teori kabul görmüştür ve biz bu teoriye göre nasıl hareket edeceğiz? Bir kere önceki teorilerde neyi öğreteceğimiz çok önemli bir konuydu fakat şu an değişmeyen tek şeyin kendisi değişim. Konular önemli değil her an konular gördüğünüz gibi değişiyor. (Dr. Fatma).

Dr. Ali ve Fatma, değişimin ve zamanın ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgularken Dr. Emre ve Dr. Çınar daha farklı unsurları dile getirmişlerdir. Dr. Emre, okuryazarlık kavramının üstünde dururken Dr. Çınar, konu merkezli bir yaklaşıma dikkat çekmiştir. Dr. Emre ve Dr. Çınarın görüşleri şu şekildedir:

> Yani, her bir okuryazarlık da bir öğrenme alanı olsun. … Kültürel okuryazarlık de ya da tarihi okuryazarlık de. Tarih okuryazarlığı demiş olduğunda sen zaten kültür ve miras öğrenme alanını içerisine alır mısın? Üç aşağı beş yukarı alırsın. Başka coğrafya okuryazarlığı de coğrafyanın sadece fiziki ve beşerî yönünü ele al. Ekonomi okuryazarlığı de ekonomi ile ilgili faaliyetini ele al. Dolaysıyla bu okuryazarlıklar çerçevesinde biz gidersek o zaman beceri temelli eğitimi yapabiliriz. Derli toplu da bir şey olur (Dr. Emre).

> Yani beceriler öğrenme alanına göre, bilimsel içeriğe göre konumlandırılır. … Mesela, üretim, tüketim ve dağıtım bir öğrenme alanı bu bilimsel bir içerik. Bunun kavramları var. Ne yapılmış programda? Diyelim finans okuryazarlığı bu öğrenme alanına verilmiş. Buradan biz şunu alıyoruz; demek ki önce içerik geliyor, bilimsel içerik, öğrenme alanı içeriği ona uygun olan beceri, değer ve kavram onun arkasından belirleniyor (Dr. Çınar).

Öğretim programındaki beceriler belirlenirken önemli olarak görülen unsurun katılımcılara göre değiştiği görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu, zamanın ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak becerilerin belirlenmesi gerektiği

görüşündedir. Zamanın gerekliğinden biri olan bilgiyi alıp aktaran yerine bilgiyi üreten bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte okuryazarlık çerçevesince ve içeriğin gerektirdiği bilgiye göre de becerilerin belirlenebileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

4.2.1.4. Seçilen Becerilerin BTÖ için Uygunluğu

Türkiye'deki eğitimcilere, "öğretim programında yer alan becerilerin BTÖ için uygun bulup bulmadıklarına" yönelik araştırmacı tarafından bir soru yöneltilmiştir. Türk eğitimcileri, SBDÖP'de yer alan becerilerin programda yer alışına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz bazı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu konuya yönelik Dr. Fatma'nın görüşleri şu şekildedir:

> Programda hangi kazanımda hangi becerinin geliştirileceğine dair hiçbir açıklamanın olmayışı, hatta 2005 programında her bir becerinin nasıl geliştirileceği ve alt basamakları üstüne ayrıntılı bilgiler yer alıyorken bu programda buna yönelikte hiçbir bilginin olmaması ve sadece beceriler listelenmiş ve "buyurun öğretmenler hiçbir alt yapınız olmadan bu becerileri geliştirin! …Yani; sanki bana beceri sayısı çok fazlaymış gibi geliyor. Yani; böyle çok dağınık geliyor. Öğretmenin kafasında da onları toparlaması bana çok zormuş gibi geliyor bir tarafta. (Dr. Fatma).

Dr. Ali ise; öğretim programında anahtar yetkinliklerin verilmesine yönelik" *Anahtar yeterliliklerin önemli olduklarını düşünüyorum.*" ifadesi ile olumlu bir görüşe sahiptir. Ayrıca Dr. Ali, 21. yy becerilerinin programda yer almasını da olumlu olarak gördüğünü "*Öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, iş birliği ha keza bunların tamamı özellikle eleştirel düşünme ve iş birliği doğrudan geçiyor zaten 21. yy becerileri arasında.*" sözleri ile açıklamıştır. Bu olumlu düşüncelerine karşın Dr. Ali programdaki "*beceriler arasında paradoks*" olduğu yönünde olumsuz görüşünü de sözlerine eklemiştir:

> Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme. Şimdi burada paradokslarda var. Mesela eleştirel düşünen bir birey zaten kalıp yargıyı ve ön yargıyı fark eder. Bir kere beceriler arasında, temel beceriler arasında paradoks (ikilem) var. Bu bunu kapsayan bir ifadedir ve bunun burada olmaması gerekir. … Problem çözme ha keza eleştirel düşünmeyle alakalıdır. Bu da bunla alakalıdır. Kanıt

> kullanma ha keza öyledir. Dolaysıyla birbirini kapsayan birtakım ifadeler de var buradaki. Bir kere bu eleştiriye açık hâle gelmiştir şu anda tekrardan gözden geçirilip daha sentez hâle getirilmesi kanaatindeyim. (Dr. Ali).

Dr. Fatma'nın ve Ali'nin ifadeleri destekleyen bir diğer eğitimci ise Dr. Emre'dir. Dr. Emre, beceri sayısı değil bu becerilerin nasıl ele alındığının önemli olduğuna dair "*Fazla sayıda beceri olması demek çocukların çok becerikli olarak yetiştirileceği anlamına gelmiyor*." ifadesi ile konuya dikkat çekmiştir. Hatta Dr. Emre, programın giriş bölümünde yer alan kısımların okunduğunda gerçek anlamda becerilere çok önem verildiği izlenimine sahip olduğunu fakat ilerleyen bölümlerde bu izleniminin değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> 18 tane özel [SBDÖP'nın özel amaçları] amaçlara baktığımızda 15 veya 16 sının beceri ile alakalı olduğunu görüyoruz. Bu bize şu izlenimi veriyor aslında ya burada aşağı tarafta öyle bir program var ki bu programı çocuklar bitirmiş olduklarında SB'nin temel hedefi olan temel becerileri geliştirebilecek ve gerçekleştirecekler gibi bir imaj çiziliyor bize. Aşağıya indiğimizde şunu görüyoruz; ama kazanımlara bakın orada daha güzel göreceğiz. Baktığımızda... özel amaçlardaki yoğunluğun programa çok da yansımadığını rahatlıkla söyleyebiliriz (Dr. Emre).

Dr. Emre, özel amaçlardaki yoğunluğun programda yansımadığını ifada ederken Dr. Umut ise, çalışma takviminin kısa olması, programdaki becerilerin önemli olmasına karşın bu becerilerin nasıl öğretileceğine dair sistematik bir çalışmanın olmamasını vurgulamıştır. Ayrıca bazı becerilerin diğer becerilerin alt boyutunu oluşturması gibi nedenlerden ötürü programda bazı eksikliklerin olduğunu dile ifade etmiştir. Dr. Çınar ise programda yer alan becerileri genel olarak beğenmekle birlikte hangi becerinin ne aşamada verilmesi gerektiğinin programda yeterince net olmadığını dile getirmiştir. Bu doğrultuda Dr. Umut ve Dr. Çınar'ın ifadeleri şu şekildedir:

> Daha sonraki süreçlerde bende bazılarında [program geliştirme komisyonları] yer aldım. Takvim çok kısa, çalışma tarzımız, bakış açısı [dan ötürü) öylesine bir sistematik yapıyı gerçekleştirmek mümkün değildi. Bu süreç içerisinde ne kadar isterseniz isteyin çok vurgulandık bunu. Ben şu anki becerilerin önemli olduğunu düşünüyorum ama birbirleri arasında ve süreç boyunca nasıl

öğretileceğine dair sistematik bir çalışma olduğunu düşünmüyorum (Dr. Umut).

Sorun şu; hukuk okuryazarlığının bu ünitede hangi aşamasını göreceksin? O kadar derin bir şey ki, hukuk okuryazarlığı. Ben bu ifadeyi yazmam. O zaman şunu sorarlar; hangi aşama? Neyi nerede vereceksin? Dördüncü sınıfın 1. Ünitesinde ne vereceğin. 5'te ne vereceğin? 6'da ne vereceğin? 7'de ne vereceğin? 8'de ne vereceğin? ... Çok muğlak, çok geniş. (Dr. Çınar).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere programda yer alan beceriler, çeşitli yönlerden katılımcılar tarafından ele alınmıştır. Katılımcılar, programda becerilere yer verilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirmelerine karşın becerilerin nasıl geliştirilmesi gerektiğine yönelik açıklamalarında bir becerinin başka becerileri kapsayacak şekilde ele alınmış olmasını eleştirdikleri görülmüştür.

4.2.1.5. Öğretim Programında Sistematik ve Didaktik Yapı Eksikliği

Türkiye'deki eğitimcilerle yapılan görüşmede katılımcıların 2005 öğretim programına haylice vurgu yaptıkları görülmüştür. Özellikle katılımcılar, 2005 öğretim programının daha sistematik ve didaktik bir yapı ile hazırlanmış olduğu fakat 2018 öğretim programının bu unsurlar bakımından yeterince tatmin edici olmadığı ve konu içeriği bakımından oldukça yoğun bir program olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dr. Umut, 2018 programının sistematik ve didaktik bir yapı bakımından eksik olduğunu söylerken aynı zamanda konu bazlı (içerik olarak bilgi) bir program olduğuna vurgu yapmıştır. Dr. Umut, 2018 programında içeriğin ağır bastığını "... *Şimdi disiplin temelli, bilim merkezli düşünüyoruz. Şimdi mesela tarih programı diyelim. Tarihte şu konu önemli mesela bunu da öğrensinler, şunu da öğrensinler biraz bu ağır basıyor maalesef.*" sözleri ile açıklamıştır. *Ayrıca Dr. Umut, 2018 programında didaktik bir yapının eksik olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:*

Burada belki şu vurgulanabilir 2004 yılındaki programda didaktik bir yapı vardı. Yani öğretmene öğretici bir yapı vardı. Program kitapçığın içerisine kullanılan beceriler. Tarihsel empatinin ne olduğu anlatılıyor. Biz akademisyenler çoğumuz o dönemde mesela ben doktora sürecindeydim. Ben programdan öğrendim tarihsel empatinin ne olduğunu. Yani öğretmen

> arkadaşlarda oradan öğrendiler. Yani bence programın o didaktik yapısı kaybedilmemeli. (Dr. Umut).

Dr. Emre ise öğretmenlerin hangi konular üzerinde durmaları gerektiğini daha önce bilirlerken yeni programla bu konunun net olmadığını *"Mesela 2005 öğretim programı o noktada güzeldi. Bir temel beceriler vardı bir de alana özgü beceriler vardı. O en azından bizim SB öğretmenleri veya eğitimcileri olarak neyin üzerinde durmamız gerektiği noktalarında ipuçları veriyordu. Burada onu göremiyoruz"* ifadesi ile açıklamıştır. Dr. Fatma ise bu konuda 2005 programına kıyasla programlarda beceri bakımından bir geri gidiş olduğunu ve programdaki sadeleşmeyi öğretmenlerin anlamayacağını şu şekilde dile getirmiştir:

> Daha bugünlerde inceliyoruz kitapları, yeniden programları, maalesef bir geri gidiş var. Yani programlar hangi kazanımla hangi beceriyi geliştirmediği gibi öğretmenleri bunu okuyacak düzeye getirmiş olsaydık program yalınlaştı diye belki yorumlardık bu durumu fakat şu anda bu sadece bir liste olarak konulmuş. Ama öğretmenin bunu uygulamaya dönüştürmesi yönünde bir adım atılmamış görünüyor (Dr. Fatma).

Bu görüşlerle birlikte Dr. Emre, özellikle programların belirlenmesinde program komisyonuna katılan kişilerin alanlarının oldukça etkili olduğu ve bu durumun beceriler arasındaki geçirgenliğe sebep olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

> Orada programı yapan kişilerin öncelikli alanlarından kaynaklanan bir yoğunluk olabilir. Program yapılırken Türkiye'de eğer tarihçiler ağırlıktaysa tarih, coğrafyacılar yoğunluktaysa coğrafya ağırlıklı oldu. Dolaysıyla böyle bir örtüşme olduğunu görüyoruz.… Bunların içerisinde birbiri ile bir geçirgenlik mevcut. Mesela; kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme, medya okuryazarlığı altında yer alan bir becer değil midir (Dr. Emre)?

Yukarıdaki ifade edilen görüşlerden yola çıkarak 2005 programın didaktik bir yapıda olması ve becerileri yönelik ayrıntılı bilgi sunması katılımcılar tarafından aranan bir özellik olarak görülmüştür. Bu didaktik yapı sadece öğretmenlere değil programı okuyan öğretmenlere, akademisyenlere de becerilerin nasıl uygulanacağına yönelik bilgi sunması bakımından önemli olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın 2018 programında didaktik bir yapının olmaması becerilerin nasıl

öğretileceği konusunda yetersizliği ortaya çıkaracağı düşüncesine yol açmaktadır. Ayrıca program geliştirme sürecine katılan komisyon üyelerinin programda hangi becerilerin yer alacağına ilişkin belirleyici olması da becerilerin sayının artmasına yol açtığı ifade edilmiştir.

4.2.2. İşevuruk Programa İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine Becerilerin Yansıması

Görüşmeye katılan Türk eğitimcilerine "Sınıf içi uygulamalar göz önüne alındığında, SB öğretmenleri BTÖ'yü, derslerine yansıtıp yansıtamadıkları" sorulmuştur. Bu konuyu açıklarken katılımcılar; sınıf ortamındaki sıradanlıktan, öğretmenin tek tip doğru oluşturma çabasından, yöntem çeşitliğinin olmaması gibi bazı durumları dile getirmişlerdir. Dr. Fatma, bu soruya ilişkin görüşlerini aşağıdaki şekildedir:

> … Yani, hani tek bir doğru var, onun bir yere konması lazım. Ve öğretmen diğer düşüncelerin böyle saçma sapan yani çocukların düşündüğünü resmen yüzlerine vurmuş oldu ve gerçekten orada ben de çok etkilendim. Yani; hani böyle çocukların kendi başlarına [fikirler üretmesine] fırsat vermeyen bir öğretmen yapısı var. Bunu genellemek hiç hoş değil!

Dr. Fatma'nın ifadelerinden öğretmenin öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturmalarına fırsat sunmak yerine daha çok bilgi temelli bir yaklaşım sergileyip kendi bildiklerini öğrencilere doğru olarak kabul ettirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Dr. Fatma öğrencilerin geniş bir perspektifle düşünmeleri yerine daha dar bir bakış açsısı ile düşündürülmeye zorlandığına da dikkat çekmiştir. Dr. Fatma'ya göre:

> Baktığınız zaman ilkokulda yaratıcı düşünme yerlerde sürünmeye başlıyor. Okul öncesinde çok yüksekken sonuçlara baktığınızda ilkokulda bırakın geliştirilmeyi nerdeyse daha da kötüye götürülüyor. Çünkü neden yanal düşünmek değil de daral düşünme; dar çerçevede düşünmeye zorlanıldığı için. Çocuklara verilen soruların cevapları böyle net, açık, belli o yüzden de çocukların farklı düşünmelerine izin verilmediği için saçma deniliyor diğer düşünme türlerine, fikirlerine. Öyle olunca da bu becerilerin hiçbir şekilde gelişmemesi söz konusu oluyor (Dr. Fatma).

Dr. Çınar, hala geleneksel bir bakış açısının olduğunu ve bunun değişmediğini ifade etmiştir. Dr. Çınar, öğrencilerin bilgi temelli bir eğitim anlayışıyla eğitime devam ettiklerini şu şekilde açıklamıştır:

> Öğretmenler bunları inceliyor mu? Vakitleri var mı bunları incelemeye? Bunları uyguluyorlar mı? Bak burada büyük bir belirsizlik var. Şimdi ben kızıma diyorum ki ne yapıyorsunuz derste? İşte kızım diyor baba, öğretmen işte sayfa şuradan şuraya kadar özet yapın! Sayfayı özetliyor. Ee ben 51 yaşındayım. 40 yıl önce de ben özet hazırlıyordum öğretmenler veriyorlardı ders kitabından şuradan şurayı özet, oku. Yani, ben örneğin kızımı etkinlik yaparken görmüyorum (Dr. Çınar).

Dr. Emre'de BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yeterince yansımadığını ve bunun nedenlerinden birinin de öğretmen eğitiminden kaynaklandığını söylemiştir. Dr. Emre, konuya ilişkin düşüncelerini *"Yansıdığını düşünmüyorum. Hocam, yansımıyor bir defa yansıması için öncelikle hizmet içi eğitimin, öğretmen eğitiminde bir defa bunu görmesi lazım."* sözleriyle ifade etmiştir. Dr. Umut'un görüşleri de öğrenme-öğretme sürecine becerilerin yansımadığını *"Şu anki yapı ile maalesef o sınıf içi uygulamalarla çok iyi şeyler olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Anca sempozyumlara giden, araştıran okuyan, kendini geliştiren öğretmen arkadaşlar var. Onlar belki bir şeyleri araştırıyor, bakıyorlardır."* ifadesi ile destekler niteliktedir. Bu durumun yaşanmasının sebebini Dr. Umut, akademisyenlerin net ürünler ortaya koyamadıklarına yönelik "*Öğretmenler çalışmıyor anlamında söylemiyorum kesinlikle iyi niyetliler. Ama biz akademisyenler işte çok net bir şeyler sunmayınca önlerine yapacak bir şey yok orada yani."* ifadesi ile gerekçelendirmiştir.

Yukarıdaki ifadelerde Dr. Fatma, öğretmenlerin tek bir doğru oluşturma ve öğrencilerin geniş ve çoklu bakış açısı edinmelerine katkı sağlamak yerine öğrencilerin tek tip doğru etrafında ve daral düşünmeye zorlandıklarını dile getirmiştir. Dr. Çınar, geleneksel bilgi temelli öğretimin değişmediğini, Dr. Emre hizmet içi eğitimin niteliğinden kaynaklanan sorunu Dr. Umut ise kendini geliştiren öğretmenlerin derslerinde beceri temeli bir öğrenme-öğretme süreci oluşturabilirken diğer durumlarda bunu görmenin zorluğu üzerinde durmuştur. Bu açıklamalardan

anlaşıldığına göre BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecinde yeterince yansımadığı ifade edilebilir.

4.2.2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Görüşmeye katılan Türk eğitimcilerine "BTÖ'ye yönelik öğrenme öğretme sürecinde hangi yöntem ve teknikler kullanılabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya eğitimciler birbirinden farklı cevap vermekle birlikte daha çok öğrenci merkezli yöntemlere işaret ettikleri görülmüştür. Dr. Umut, öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmeye "*John Dewey'in yansıtıcı düşünme dediği, yani, dışarıdaki hayattaki sorunları sosyal bilgiler dersi çözebilir."* ifadesi ile vurgu yapmıştır. Bu görüşe paralel olarak Dr. Emre, yaparak öğrenmeye *"John Dewey leaning by doing (yaparak öğrenme) demiş 100 yıl önce biz hala aynı şeyi söylüyoruz."* sözleri ile dikkat çekmiştir. Ayrıca Dr. Umut, öğrenme-öğretme sürecinde deneyimlemenin önemli olduğunu ve Dr. Fatma da becerilerin bir takım yöntemlerle öğrenme-öğretme sürecine yansıtılacağını şu şekilde ifade etmişlerdir:

> Yani dışardaki basit bir örnek durumu çocuğun karşısına getirebilirsek, orada bir beceri kazandırabilirsek o ileri de hayatına yansıtacak toplumda da o sorunu çözmüş oluruz zaten. ...gerçekçi örnekler. … Bu gerçekçi durumlarda çocuk eleştirel düşünmeyi deneyimleyecek. (Dr. Umut).

> Beceri temelli eğitimi sınıflara getirebileceğiz bir takım önemli yöntemler var. Bunlar; proje yöntemi, probleme dayalı öğrenme yöntemi, karar vermenin basamaklarını inceleyebileceğiz belki bir örnek olayın sınıfa sunulması ve bu örnek olayın içerisindeki durumların örnek olayları yaşayanlar bağlamında onların bakış açısından, penceresinden incelenmesi… dramalar, işte çoklu zekâ alanlarına uygun yaklaşımlar, bütün sınıftaki bireysel farklılıklar. (Dr. Fatma).

Sınıf içinde kullanılan yukarıdaki yöntemlerle birlikte Dr. Ali, öğrenmenin yalnızca sınıf ortamında olmadığını ve sınıfın dışında da beceri temeli öğretime yönelik tekniklerin kullanılabileceğini şu şekilde açıklamıştır:

> Dolayısıyla öğrenmenin sınıf ortamıyla ve merkezi olarak hazırlanan bir öğretim programı ile kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf

dışına çıkılmalı, otantik materyaller ve otantik öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum

Buradaki ifadelerde görüldüğü gibi günlük hayatta karşılaşılan sorunların derse yansıtılıp çözülebilmesi için gerçekçi ya da taklit uygulamalarla dersin işlenebileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte projeye yöntemi, probleme dayalı öğrenme, örnek olaylar, drama ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak oluşturulacak yöntem ve tekniklerle BTÖ bir dersin işlenebileceği dile getirilmiştir. Ayrıca öğrenme-öğretimin sadece sınıf ortamında olmadığı öğrencileri sınıfın dışına da çıkaracak yöntem ve teknikler üzerinde katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

4.2.2.3. Becerilerin Uygulanmasına Ağırlık Verilmesi

Katılımcılardan "BTÖ'ye yönelik bir ders örneği vermeleri" istenmiştir. Katılımcılar, öğrenci merkezli bir bakış açısı ve gerçekçi bir başka ifade ile taklit uygulamaları içeren ya da öğrencilerin de derste aktif olarak katılım sağlayacakları ders örnekleri vermişlerdir. Bunlara yönelik birkaç örnek şu şekildedir:

> Mesela araştırma için önce çocuklara Mervil Dewey sistemini öğretmek lazım. Bir okul kütüphanesi nasıl tasnif ediliyor? … Niye tarih kitapları H'dedir? Bunun önce mantığı anlatılmalıdır çocuğa. Çocuklar kütüphaneye götürülmeli. Yani, üniversite kütüphanesine götüreceksiniz anlatacaksınız. …Örnek araştırma görmesi lazım çocuğun sonra da çocuğu teşvik edecek araştırmaya. Tabi beceri yaparak öğrenilir ama zaman ister. … Süreç ister. Kaldı ki çok sayıda beceri de var (Dr. Çınar).

> Mesela çocukların kendi özelliklerine göre bir performans görevi ya da belki birkaç tane seçenekli görev oluşturup bu seçenekli görevlerden bir tanesini kendi ilgisine göre seçmesini sağlayabiliriz. Yapılan bir çalışmanın üzerine mesela bu ek bir değerlendirme çalışması gibi olabilir. Mesela o yönlendiği ilgi alanına göre ilgi alanına göre, yönlendiği merkezde arkadaşları ile birlikte ya da bireysel kendi oluşturduğu bir performans görevini mesela gerçekleştirip belki bir şiir yazmak olabilir, belki bir gazete haberi küçük paragraf yazmak olabilir ne bileyim ben belki bir oyun; pandomim oluşturmak olabilir bütün öğrendiklerini anlatabildiği. Ya da bir kitapçık olabilir bununla ilgili bir şey ve bence bunu sunabilir (Dr. Fatma).

Katılımcıların ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin gerçekçi ya da taklit uygulamaları içeren ders örnekleri vererek BTÖ'yü sınıfa yansıtabilecekleri ifade edilmiştir. Katılımcılardan Dr. Çınar, önce işin mantığının anlatılması gerektiğini sonra da uygulayacak ortamın oluşturulması gerektiği şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Ayrıca diğer katılımcıların örneklerinde ve ifadelerinde öğrencilerin aktif bir şekilde derste yer almalarına olanak sağlanarak becerinin öğrenme-öğretme ortamlarına yansıtılabileceğine ilişkin örnekler verilmiştir. Katılımcıların bu ifadelerinden yola çıkarak becerilerin uygulanmasına ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

4.2.2.4. BTÖ'nün Öğrenme-Öğretme Ortamına Yansımasında Öğretmenin Rolü

Katılımcılar, BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yansıtılabilmesi ya da yansıtılamamasın da asıl belirleyicinin dersi veren öğretmenin olduğu yönünde görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Katılımcılar, BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasının yeterince tatmin edici bulmamakla birlikte bunların ana sebeplerini yine öğretmenlere bağlamışlardır. Burada dikkat çeken unsur; öğretmenin bu konuda direncinin olması ya da isteksiz olmasından ziyade öğretmen eğitimi, merkezi sınav baskısı, veli ve öğrenci beklentisi gibi dış faktörlerin daha belirleyici olduğudur. Konuya ilişkin aşağıda bazı örnek görüşler sunulmuştur.

> Yani bu biraz öğretmene kalmış bir şey. Öğretmene kalmış bir şey, yapan öğretmenler var. Yapmayanların çoğunlukta olduklarını düşünüyorum. Yani, yapanların az olduğu. Yani, bir kere sıkıntı şu; sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı tarih çıkışlı ya da coğrafya çıkışlı. Sosyal Bilgilerin ne olduğunun farkında değiller (Dr. Çınar)

> Şu anki yapı ile maalesef o sınıf içi uygulamalarla çok iyi şeyler olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Anca sempozyumlara giden, araştıran okuyan, kendini geliştiren öğretmen arkadaşlar var. Onlar belki bir şeyleri araştırıyor, bakıyorlardır. Öğretmenler çalışmıyor anlamında söylemiyorum kesinlikle iyi niyetliler. Ama biz akademisyenler işte çok net bir şeyler sunmayınca önlerine yapacak bir şey yok orada yani (Dr. Umut).

> Bunları uygulayan öğretmenler var mesela drama eğitimi alan yıllarca buna emek veren ve drama dersleri veren öğretmenler var biliyorum. Kendini geliştirenler var. Fakat çok zannetmiyorum ben şu becerileri geliştiriyorum

> ideasında olan ben hiçbir öğretmenle karşılaşmadım... Yapılan çalışmalar var dediğim gibi sitemin içerisinde uğraşan öğretmenlerde var ama bunun yeterli düzeyde olmadığını söylemek istiyorum aslında (Dr. Fatma).

> Mesela vatandaşlık aktarımını benimseyen bir öğretmen beceriye yönelik bir şey yapar mı? Kocaman bir soru işareti. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgileri benimseyen bir öğretmen yapar mı? Evet yapar. Ama oradaki niteliği ve çeşitti yine kendisi belirleyecek. Diğeri mesela yansıtıcı ve araştırmaya dayalı olanı yine öğretmen kendisi belirleyecek o yüzden kendine has bir yöntem ve teknik olduğunu ben düşünmüyorum (Dr. Emre).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak sınıflarda becerilerin yansıtılıp yansıtılmayacağını belirleyen kişinin öğretmen olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenin almış olduğu eğitim ve kendini geliştirmeye yönelik girdiği çaba katılımcılar tarafından BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yansımasında önemli olduğu vurgulanmıştır. Genelde BTÖ'ye yönelik bir öğrenme-öğretme ortamının olmadığı; özellikle merakı olmayan, kendi gelişimini desteklemeyen ve takındığı tutumun beceri öğretimini gerçekleştirmeden uzak olan öğretmenlerin bu durumun oluşmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın kendini geliştiren öğretmenlerin ise BTÖ'yü öğrenme-öğretme ortamına yansıtmakta istekli oldukları da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

4.2.2.5. Kazanımların Belirleyiciliği

Türkiye'deki eğitimciler BTÖ'yü yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını vurgulamakla birlikte kazanımların öğrenme-öğretme sürecindeki yöntemlerin belirlenmesinde önemli olduğu da ifade edilmiştir. Hem Dr. Ali hem de Dr. Umut bu konunun üzerinde durmuştur. Dr. Ali, kazanımların kullanılacak yöntemler üzerinde belirleyiciliğini şu şekilde ifade etmiştir:

> Öğrenme planında sizin yönteminizi belirleyen şey; sizin kazanımlarınızdır. Temel düzeyde bir kazanım belirliyorsanız düz anlatım yöntemini kullanırsınız. Ama üst düzey bir kazanım işte analiz, senteze yönelik bir kazanım nedenini açıklar, sonucuna dair bilgi verir. Birtakım şeyleri ezberletmeniz ya da tekrarlatmanız kadar doğal bir şey

yoktur. Ya da analiz, sentez yaptıracaksanız orada sokratik yöntem ya da tartışma yöntemini kullanmanız kadar doğal bir şey yoktur.

Dr. Ali'nin ifadelerine paralel olarak Dr. Emre ise öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda becerilerin ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Dr. Emre, dersin kurgusunun iyi anlaşılması gerektiğini ve bu kurguya göre dersin içeriğinin planlanmasının yapılması üstünde durmuştur. Dr. Emre'ye göre bir kazanımı ele aldığında şu üç unsurun göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir:

> 1. Bununla ilgili ben hangi bilişsel bilgiyi, ya da bilgiye dayalı efendim öğretmem gereken şeylerin ne olduğuna bakmalıyım. 2. Çocuklarda ben hangi değeri gerçekleştireceğim ona bakacağım.3. Bunda hangi becerinin gerçekleşmesi için ben adımlar atacağım. Bu üçlü kombinasyonu yaptığımızda zaten bütün olay çözülüyor. Hem bilgiyi kazandırıyorsun hem beceriyi öğretiyorsun hem de değerle ilgili farkındalık ortaya çıkıyor. Ama bunları yapmamış olduğumuz zaman bu işi çözemiyoruz (Dr. Emre).

4.2.3. Değerlendirilen Programa İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.3.1. Becerilerin Ölçülüp Değerlendirilmesi

Yarı-yapılandırılmış görüşmeye katılan eğitimcilere "beceri temelli ölçme ve değerlendirmenin nasıl olduğu" sorulmuştur. Katılımcıların tamamı bu konuda eleştirel bir bakış açısı ile var olan durumun eksikliklerine vurgu yapmışlardır. Dr. Ali, salt ölçme için yapılan ölçmenin bir hata olduğunu "*Bizim en büyük yaptığımız hatalardan bir tanesi bu. Ölçmek için öğretmek*." ifadesi ile dile getirmiştir. Dr. Ali, becerilerin sınavlara ve sonuca dayılı bir şekilde değil; tartışmaya ve sürece dayalı olarak ölçülmesi gerektiğini "*Sadece sınavlara, sonuca dayalı ve çoktan seçmeli ölçme araçları ile ölçülmemelidir bir. Sosyal Bilgilerin ve az önce saydığımız becerilerin doğası itibari ile tartışmaya ve sürece dayalı ölçümler yapılmalıdır*." ifadeleri ile belirtmiştir.

Dr. Fatma ve Dr. Çınar, araştırma ödevlerinin mantığının yanlış anlaşıldığını ve öğrencilerin araştırma ödevlerini okumadan kolay bir şekilde hatta ne yazdıklarını

bile bilmeden öğretmenlerine teslim ettiklerini ifade etmişlerdir. Konuya yönelik Dr. Fatma ve Dr. Çınar'ın düşünceleri şu şekildedir:

> Öğretmen, projeyi sadece bir ürün yapmak olarak algılıyor. Yani bunun bir süreç eğitimi olduğunu, çocukların araştırarak belki bazen bir problemle başlayıp o probleme çözüm getirecek belki de bazen yaratıcı bir problemle çözüm getirecekleri bir durum olduğunu değil de projenin bir ürün geliştirmek olduğunu, proje ürün demek ya ürün tasarlamak demek ya çocuğa bir ev tasarla getir. Veli de oturup onu tahtalardan işte ne bileyim çakıyor bir sürü alet edevat getiriyor öğretmende buna 100 veriyor. Anlaşılamadı" (Dr. Fatma).

> Bizde ne yapıyorlar çocuklar araştırma diye biliyor musunuz? İnternetten, Google'dan aynen indirip getiriyorlar. Okumuyorlar bile ne yazdığını. Bilmediği kelimeler, bilmediği kavramlar. Yani, düşünebiliyor musun? Çocuğa bir araştırma görevi veriyorsun internetten indiriyor birinin yazısını. … Şimdi yeni kuşağa bakıyorum, bunu üniversite öğrencisi de yapıyor. Hırsızlık bu. Plagiarism [intihal] bu. Hırsızlık. Yani kendisine ait olmayan bir şeyi benim diye getiriyor (Dr. Çınar).

Bu düşüncelere paralel olarak Dr. Emre ve Dr. Umut da ölçme-değerlendirmedeki sıkıntıları dile getirmişlerdir. Dr. Umut, beceri öğretimi değerlendirmesinde pek çok etkinliğin ve aktivitenin değerlendirilebileceğine karşın henüz süreç değerlendirmelerin tam alarak anlaşılmadığını "*... Bu işi gerçekten ilmi olarak yapmaya hazır değiliz."* sözleri ile ifade etmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak sürece dayalı değerlendirmenin mantığının öğretmen, öğrenci ve veli tarafından net bir şekilde anlaşılmadığı katılımcıların ifadelerinden anlaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden verilen ödevleri velilerin yaptığı ve öğretmenlerin ise öğrencilere değil ödevi yapan diğer kişilere not verdiği ve dolayısıyla öğrencilerin becerilerinin ölçülüp değerlendirilemediği ifade edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin kazanmaları istenen becerileri, edinip edinmediklerin anlaşılmasını zorlaştırmıştır.

4.2.3.2. Sürece Dayalı Değerlendirmenin Önemi

Görüşmeye katılan Türk eğitimcilerine "beceri temelli ölçme değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği" sorulmuştur. Görüşmeye katılan eğitimcilerin tamamı, sürece dayalı değerlendirmenin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dr. Fatma hem sürece dayalı değerlendirmeyi vurgulamıştır hem de süreç içerisinde öğrencinin kendi kendini değerlendirmesinin önemine "*Becerilerin geliştirilmesi açısından da sürece dayalı bir değerlendirmeyi çok önemli buluyorum. Ayrıca çocuğun kendi kendini değerlendirmesini çok değerli olduğunu düşünüyorum."* ifadesi ile dikkat çekmiştir.

Dr. Emre de sürece dayalı değerlendirmenin BTÖ'de oldukça önemli hatta bir zorunluluk olduğunu "*Evet, değerlendirme içerikte de söyledim; sürece dayalı, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri. Bunlardan hocam bizim kaçabilme şansımız yok. Bunları kullanacağız kullanmayı da öğreteceğiz."* ifadesi ile belirtmiştir.

Dr. Çınar, diğer eğitimciler gibi değerlendirmenin bir süreçte olması gerektiğini "*Dediğim gibi, hemen kazandırılmaz, sık sık pratik yapmak lazım ve zaman ayırmak lazım."* söyleriyle ifade etmiştir. Dr. Çınar da beceri sayısının fazla olduğuna ve sürecin ise kısıtlı olduğunda bu süreçteki değerlendirmeyi de etkileyeceğini *"Bir ünitede sen kaç tane beceri koymuşsun? Bakıyorum, dört veya beş tane beceri var. Ders saati belli. Yani konuyu mu anlatacaksın, beceriyi mi anlatacaksın, yani hakikaten zaman az."* ifadesi ile vurgu yapmıştır.

Dr. Umut ise etkinlik temelli değerlendirmeye dikkat çekmiştir. Dr. Umut'a göre etkinlik temelli değerlendirme, ürün temeli değerlendirmeden farklı olduğunu ve süreç boyunca öğrencilerin ortaya koydukları ürünler üzerinden bir değerlendirme yapılmasını, *Etkinlik temelli değerlendirme, kesinlikle burada. Hem süreç değerlendirme; yani, çocukların ortaya koydukları ürünler üzerinden bir değerlendirme süreci hem de yine bu süreç değerlendirmeye giriyor."* ifadesi ile dile getirmiştir.

Katılımcılar, BTÖ'ye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmede sürece dayalı değerlendirmenin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sürece dayalı

değerlendirmenin yanında öğrencilerin kendi kendini değerlendirmeleri, süreç içerisinde öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin değerlendirilmesi ve sık sık pratik yaparak aynı zamanda da bu süreci geniş bir zaman dilimine yayarak BTÖ'nün ölçülüp değerlendirilebileceği hususunda katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

4.2.3.3. SBD'nin Sonuç Temelli Bir Ders Olarak Görülmesi

BTÖ bağlamında ölçme ve değerlendirme konusunda bazı katılımcılar, SBD'nin sonuç temelli değerlendirilmesi gereken bir ders olarak algılandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Dr. Fatma, SBD'nin geçmişten beri bilgi temelli ders olarak algılandığını "*Özellikle sosyal bilgilerin bu anlamda çok şansız olduğunu düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler, geçmişten günümüze incelediğimiz zaman öğretmenler tarafından ezber dersleri olarak görülüyorlar."* sözleriyle açıklamıştır. Dr. Fatma bu dersin ezber bir ders olarak görülmesinde üniteler halinde olmasının etkili olduğunu "*Şimdi üniteler halinde olduğunda bir üniteyi öğretiyim en sonunda da toplu bir test yapayım. İşte, toplu bir değerlendirme alayım anlayışı çok yaygın Sosyal Bilgiler için."* ifadesi ile dile getirmiştir.

Dr. Ali de benzer şekilde sonuca dayalı değerlendirmenin yaygın olduğunu ifade etmiştir. Dr. Ali, sonuca dayalı yapılan değerlendirmenin bütüncül bir değerlendirme olduğunu fakat ölçmenin tamamını kapsadığı anlamına gelmediğini söylemiştir. Dr. Emre ise içerisinde biraz akıl yürütme biraz da mantık içeren soruların beceri temelli sorular olmadığına dikkat çekmiştir. Dr. Ali ile Dr. Emre'nin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

> Sonuca dayalı ölçmede daha acı olan şey şu; açık uçlu sorular az önce de ifade ettiğimiz gibi hani bireyi sıra dışı düşündürürsek, innovative (yenilikçi) düşündürecek, eleştirel düşündürecek, analitik düşündürecek soruların ötesinde neden böyle düşündürüyoruz, sence nasıl farklı olabilir? Açık uçlu ve bireye farklı açılardan baktıracak soruların ötesinde maalesef yapılandırılmış ve çoktan seçmeli sorular yöneltiyoruz. Bu bireyin az önceki söylediğimiz becerileri destekleyecek şekilde bir performans ortaya koymasını engelliyor (Dr. Ali).

> Bakıyoruz ikinci nesil soruları inceliyoruz. Hocam, bu sorular beceri temelli! İyi, tamam beceri temelli. Bakıyoruz ne var içerisinde? İşte biraz akıl

yürütme, biraz analitik düşünme. Peki, başka? Başka ne var? Hocam ya! Bununla biz neyi ölçüyoruz? Çocuğun sadece okuduğunu anlama becerilerini mi yoksa zaman içinde zaman ve kronolojiyi öğrenip öğrenmediğini mi algılıyoruz (Dr. Emre).

Yukarıdaki ifadelerde de görüleceği üzere SBD'nin, ölçülüp değerlendirilmesinde olumsuz bakış açıların becerilerin ölçülmesini de engellediği anlaşılmaktadır. Özellikle ezber bir ders olarak görülmesi, üniteler şeklinde dersin yapılandırılması ve bu derse karşı öğretmenlerin bakış açısı bu durumun oluşmasında önemli faktörlerdendir. Bu durumun sonucunda hem öğrencilerin gerçek performansının ölçülmediği hem de beceri temelli değerlendirmenin gerçekleşemediği ifade edilebilir.

4.2.3.4. Sınavların BTÖ'yü Olumsuz Etkilemesi

Türk eğitimcileri ile yapılan görüşmede katılımcıların tamamı, BTÖ'yü, merkezi sınavların büyük oranda olumsuz etkilediğine yönelik bir görüşte birleştikleri görülmüştür. Dr. Umut'a göre sınav merkezli bir anlayıştan dolayı beceriler değil; içerik önemli hâle gelmektedir. Dr. Fatma'nın düşünceleri de Dr. Umut ile paralellik göstermesine karşın bazı farklılıklarda içermektedir. Konu ile ilgili her iki eğitimcinin görüşleri şu şekildedir:

" O içerik o kadar önemli hâle geliyor ki o sınav merkezi bir eğitimin içerisindeyiz o içerik sınavda karşısına çıkıyor. O içeriğe, ne kadar hâkimse o kadar başarılı olup hayatını da o kadar rahat ettirebilecek bir süreç çocuğa sunuyoruz. Bu süreç içerisinde çocuk zaten unutuluyor ki çocuk zaten merkezde değil yani. Merkezde olan içerik, bilim, disiplin burada beceri de hiçbir zaman öne çıkmayacak bu bakış açısı ile (Dr. Umut).

Ama biz sınavlara hazırlayacağız bu çocukları, diyerekten çocukları, bu sıralara oturtuyoruz ve program çok yoğun diyoruz. Programdaki işte kazanımları yetiştireceğiz diyoruz. O yüzden de bu alanlara önem vermiyoruz. Sadece tek bir alana; diyelim ki bunlar tek bir alanda bilgi kazanmak olsun, düşünmeyle ilgili, bilişsel alanla ilgili, olsun o zaman sadece bilişsel alandaki becerilere yer veriyor olmamız, diğerlerini önemsemiyor

> olmamız aslında diğerlerine de önem vermediğimiz için burada kan kaybetmiş oluyoruz yani. Buradaki başarımızın düşmesine neden oluyor diye düşünüyorum ben (Dr. Fatma).

Dr. Fatma, yukarıdaki ifadelerinde de görüleceği üzere merkezi sınavlarla bilişsel becerilerin geliştiği ve diğer becerilerin ihmal edildiği anlamına geldiğini söylemiştir. Bu durumunda kan kaybetmemize sebep olduğunu ifade etmiştir. Dr. Emre, beceri temelli olarak hazırlandığı idea edilen sınavların (ABİDE) gerçek anlamda beceriyi tam olarak ölçemediğini *"Bir ara bizim önümüze getirmiş olduklarında aman yarabbi böyle bir şey yok yani! Orada beceri filan gelişmez! Yani, o sorularla; doğrudan bilişsel sorular"* sözleriyle dile getirmiştir.

Dr. Çınar ise sınavlarda beceri temelli soruların sorulması gerektiğini "*Sınavlarda da beceri temelli sorular sormak lazım. Farkındalığı arttırmalıyız. Yani; öğrenci bilmeli ben papağan gibi ezberlediğimde ben bu eğitim sisteminde başarılı olamam. Ben beceriyi edinmeliyim, papağan gibi ezberlemeliyim. Tabii sınav soruları da beceri temelli olmalı"* ifadesi ile açıklamıştır. Böylece sınavların ezberi ölçmekten uzak gerçekten anlamlı öğrenmenin olduğu ve beceri temelli soruların olduğu bir sistemin olması gerektiği Dr. Çınar tarafından ifade edilmiştir. Dr. Ali'nin ifadesinde de görüleceği üzere bu durum bir paradoks yarattığı şu şekilde açıklanmıştır:

> Orada da bir paradoks var onu da açayım. O paradoks da şudur: Siz eleştirel düşündürmek istiyorsunuz ama sorduğunuz sorular ne kadarı eleştirel düşündürüyor? Ne kadar problem çözdürüyor? Ne kadar grafik okutuyor? Öyle değil mi? Bu da önemli ya da çoğunun, bireyin ortaya koyduğu sınıf dışı performanslar, iş birliğine dayalı öğretimle ortaya koyduğu ürünler ne kadarını dikkate alıyorsunuz? (Dr. Ali)

Bu bölümdeki ifadelerden yola çıkarak sınavlardan dolayı içeriğin beceriden daha önemli hâle geldiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmıştır. Özellikle sınavlarda sorulan soruların içerik ağırlıklı olması bu durumu belirleyen önemli bir etken olarak ifade edilmiştir. Hatta sınavlardan dolayı merkezde içeriğin olduğu ve bu durumunda becerileri geri plana itilmesine yol açtığı belirtilmiştir. Bu bağlamda sınavlarda sorulan sorularında beceriyi yansıtmadığı dolayısıyla SBD'nde sonuç

temeli bir ölçme değerlendirme anlayışına yol açtığı katılımcıların ifadelerinde görülmüştür.

4.2.4. Desteklenen Programa İlişkin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.4.1. Ders Kitaplarına Becerilerin Yansıma Durumu

Katılımcılara yöneltilen "Ders kitaplarına becerilerin yansıtıldığını düşünüyor musunuz?" sorusuna eğitimciler, ders kitaplarına becerilerin yeterince yansıtılmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Dr. Fatma, ders kitapları ile ilgili düşüncesini "*Çok büyük emek ve çaba harcandığını düşünüyorum. Fakat 15 yılda; geçen 15 yılda, daha bugün bir kitap inceledik öğrencimle içler acısı bir durumdayız!*" ifadesi ile açıklamıştır.

Ayrıca Dr. Fatma, ders kitaplarının bilgi temelli olduğuna da *"Kitapta doğrudan öğrencilere bilgiler veriliyor. Şöyle yap, böyle yap! Şöyle yapmalıyız, böyle yapmalıyız.*" sözleri ile vurgu yapmıştır. Dr. Ali ise daha önceki eğitimden beklentinin, kitaplardakilerin öğrencilere sunulması şeklinde bir anlayışının hâkim olduğunu fakat Covid süreci ile bu düşüncenin değiştiğini şu şekilde ifade etmiştir:

> Yakın zamanda kendi eğitim sistemimizde bunu gördük. Kardeşim, kitapta ne yazıyorsa bana onu verin diyor. Ya da öğrenme sınıfta olur. Kitaptan olur diyordu. Ama öyle değil, bunu gördük (Dr. Ali).

Dr. Emre, Dr. Dr. Fatma ve Dr. Çınar'da ders kitaplarının bilgi ağırlıklı bir yaklaşımla ele alındığını söylemişlerdir. Dr. Çınar ders kitaplarının bilgi temelli olduğuna dair düşüncelerini "*Ders kitaplarına da ben çok yansıdığını düşünmüyorum. Yani, konu içeriği anlatılıyor."* sözleri ile açıklamıştır. Dr. Umut ise, ders kitaplarına becerilerin nasıl yansıtılabileceği noktasında didaktik bir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Dr. Emre ile Umut'un konuya yönelik düşünceleri şu şekildedir.

> Ders kitapları genelde bizde bilgi ağırlıklı. Ders kitapları ile de bir sürü çalışmalar var. … Bunların hiç birinde, en azından benim dinlediklerim ve okuduklarım yaa evet, filanca kitapta da filanca becerinin öğretimi ve bunun

> değerlendirilmesi çok güzel verilmiş denildiğine ben şahit olmadım (Dr. Emre).
>
> Ders kitaplarına dediğim gibi yani; ona da dediğim gibi çok yansıtıldığını düşünmüyorum ben. Çünkü biz oraya medya okuryazarlığı yazdığımızda onun nasıl yansıtılabileceği noktasında didaktik hiçbir şeyimiz yok bizim orada. Ders kitabı yazarı internette okuyacak, kendini geliştirecek bir şeyler yazacak. Ne yapabilir? Çok bir şey yapamaz bence (Dr. Umut).

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak becerilerin ders kitaplarında yer almasına yönelik çalışmaların 2005 öğretim programı ile başlamasına karşın hala ders kitaplarına becerilerin yansıtılamadığı ve içeriğin ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, ders kitaplarının bilgi ağırlıklı olduğunu, öğrencilerin becerilerini geliştirecek bir zeminin henüz oluşturulamadığını ifade etmişlerdir.

4.2.4.2. Ders Kitapları Yazarının Kitaplardaki Beceriler Üzerine Etkisi

Katılımcılar, ders kitaplarına becerilerin yansımadığına dair görüşlerini bildirmişlerdir. Bu durumun oluşmasının nedenleri sorulduğunda katılımcılar, ders kitabı yazarının bilgi ve merakının bu noktada çok önemli olduğu üzerinde durmuşlardır. Dr. Emre, ders kitabını yazan kişi bu konu hakkında bilgiye sahip değilse yazan yazdığı kitap da beceri temelli olmayacağı yönünde, "*Şimdi burada neden kaynaklanıyor bu iş? Çünkü ders kitabını yazanda [ismi Ali, Ahmet ya da Ayşe] onlarda aynı fabrikanın ürünü bizler gibi. Fabrikadaki imalat düzgün çıkmayınca bunun alana yansıması, piyasaya yansıması da böyle oluyor yani."* sözleri ile bu durumu açıklamıştır.

Dr. Çınar, programda öğrencilere verilecek beceriler, ifade edilse de kitapları yazanlar, konuyu yani içeriği ele aldıklarını söylemiştir. Bu yüzden de amaç; beceri geliştirmek olsa da kitapta verilenlerin içerik olduğunu Dr. Çınar ifade etmiştir. Benzer şekilde Dr. Umut'ta ders kitabı yazarının bu konuda oldukça belirleyici olduğunu fakat ders kitapları yazarının becerileri nasıl ve ne şekilde ele alması gerektiği konusunda yeterli alt yapıya sahip olamayacağından bu konuda yetersiz kalındığını söylemiştir. Dr. Çınar ve Dr. Umut'un konuya ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

> Program aslında belirlemiş. Program aslında diyor ki öğretmenim, şu öğrenme alanında, şu ünitede, beceri şu diyor. Ama ne yapıyor yazar konuyu anlatıyor. Hani, bizim amacımız o beceriyi oluşturmaktı? Hani nasıl oluşturacağım (Dr. Çınar)!

> Yani; koyuyoruz içeriye ama bak nasıl uygulanacak, ders kitabına nasıl yansıtacağız, nasıl muğlak kalıyor. Süreç tamamen sıkıntıda. Yani eleştirel düşünme çok önemliyse ilkokul 1'den lise sona kadar nasıl yaşama bunu dâhil edeceğiz? Hangi ders, ne katkı sağlayacak bu sürece bu konuda hiçbir şey yok. Aynı şekilde yani ders kitabına yansımayınca sınıfın içerisine de yansımıyor açıkçası. Ya ben hep şey diye düşünüyorum, bu ders kitabı artık bizim bir sınırlığımız oldu (Dr. Umut).

Dr. Çınar ayrıca ders kitapları ile ilgili başka bir noktaya da dikkat çekmiştir. Dr. Çınar'a göre, etkinlik kitaplarını ders kitaplarına oranda daha çok becerileri yansıtmaktadır. Aşağıda Dr. Çınar'ın konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

> … ama şu var bak, son iki yıldır Sayın Bakanımız, 2005'te bu çalışma kitapları vardı. O çalışma kitaplarını tekrar canlandırmaya girişti. Bugün ismi aslında etkinlik kitabı oldu. Etkinlik kitaplarında becerilere çok yer verildiğini görüyoruz. Bu çok sevindirici bir şey. Yani, ders kitabında bunlar yok. Ama ders kitabının tamamlayıcısı olan son bir buçuk/iki yıldır bakanlığımızın geliştirdiği etkinlik kitaplarında beceri ağırlıklı etkinlikler görüyoruz. Bu ders kitaplarını tamamlayıcı olarak bu güzel bir şey, güzel bir haber (Dr. Çınar).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere becerilerin sınıf ortamında yansıtılmasında ders kitaplarının etkili olduğu ancak programda yer alan becerilerin ders kitabı yazarının marifetine bırakılması becerilerin kitaplara yansıtılmasının önünde bir engel olarak görülmüştür. Özellikle bu durumun oluşmasında ders kitabı yazarının, ilgi ve merakına bırakılması önemli bir faktördür. Böyle bir durumun oluşması sonucunda da ders kitabı yazarları programda becerilerin zikredilmesine rağmen kitapların bilgi ağırlıklı yazdıkları katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu da becerilerin sınıfa yansıtılmasında önemli bir kaynak olan ders kitaplarının da becerilerin istenen düzeyde yansıtılamamasına neden olmuştur. Fakat Dr. Çınar etkinlik kitaplarının becerileri kazandırma yönünden ders kitaplarına göre daha iyi olduğunu ve Bakanlığın bunu tekrardan canlandırılmaya çalışılmasını sevindirici bulmuştur.

4.2.5. Resmi/Yazılı Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.5.1. Bilginin Uygulamaya Konulması

Hong Kong'daki eğitimcilere "BTÖ'nün ne olduğuna" ilişkin soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan Dr. Joe, BTÖ'yü bazı teorik fikirlerin uygulanmaya konulması ve sadece içeriğin değil bilginin nasıl uygulanacağının gösterilmesi olduğunu dile getirmiştir. Uzm. William ise bilginin pratikteki yansıması olarak değerlendirmiştir. Sözü edilen eğitimcilerin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

> Bana göre beceri temelli olduğundan bazı teorik fikirleri uygulamaya koymayı vurgulamayı kapsayan bir çeşit öğretimdir (Dr. Joe).

> Oldukça geniş bir şey. Bence BTÖ, bilginin bağlamsallaştırılmasına bakmaktır. Yani; sadece konunun içeriğinin öğretilmesi değildir, ancak bilginin nasıl uygulandığı, kullanıldığı ve daha esnek bir şekilde nasıl kullanılabileceğimizdir (Uzm. William).

Bu ifadelerden yola çıkarak BTÖ'de, bilginin uygulamaya yansıtılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak Dr. David, "öğrenmek için öğrenme" hareketi sonrasında Hong Kong'un öğretim programlarında BTÖ'nün yer almaya başladığı ve "bilginin ezberlenmesinin" BTÖ olmadığını şu şekilde dile getirmiştir:

> Aslında 1999'da öğretim programı ve eğitim reformuna başladık. … Bu belge, birçok BTÖ ve öğrenmeyi içeren resmi öğretim programı belgesidir. Ondan önce bu tür terimler vardı ama biz bunu, aslında uygulamaya koymuyorduk. Demek istediğim, 2001'den önce 1999'dan önce bunu uygulamaya koymadık. Bazen beceriler hakkında sorular sorduk, belki daha fazla muhakeme, düşünme ve aynı zamanda gerekçelendirmeye odaklandık. Ama [eğitim reformundan önce] odak noktası bu değildi. Bilgi ve ezberlemeye odaklanıyordu (Dr. David**).**

Dr. David'in ifadesinde daha önceki eğitim anlayışının bilgi temelli bir yapıda olduğunu vurgulaması benzer şekilde BTÖ'nün salt bilgiden ibaret olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Bu bakımdan Dr. Harry, BTÖ'yü *"... Yani temelde belirli becerileri geliştirmek veya beslemek anlamına geliyorlar."* ifadesi ile

açıklamaktadır. Dr. Rick ise BTÖ'yü "*…yani, ders beceri hakkında olmayabilir, fakat dersin baskın teması beceri olacaktır.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda BTÖ'nün daha çok uygulamaya dayalı, bazı özel becerileri geliştirmeye yönelik, bilgi temelli bir yapıdan ziyade bilginin görürlük kazanması ve derste verilmek istenen baskın temanın becerileri geliştirmek olduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır.

4.2.5.2. YTD'nin Doğası Gereği Beceriler için Uygun Oluşu

Hong Kong'daki eğitimcilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede "YTD'nin BTÖ için uygun olup olmadığı" sorulmuştur. Görüşmeye katılan eğitimciler, bu dersinin hedefleri, içeriği, odağı ve konusu bakımından BTÖ için uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile katılımcılar, bu dersin doğası gereği, BTÖ için uygun olduğu görüşündedirler. Dr. Joe, dersin uygunluğunu "*Çünkü öğrenme hedefleri; iletişim becerilerini, karar verme becerilerini, özyönetim becerilerini vb. geliştirmeyi içerir. Dolayısıyla bunlar yaşam ve toplumda çok önemli becerilerdir."* ifadesi ile dile getirirken Dr. Rick, aşağıdaki şekilde görüşlerini açıklamıştır:

> Bence ideal bir ders, en azından bazıları, yaşam becerilerini öğretmekle bağlantılıdır. ... YT, önemlidir çünkü yaşama ve topluma odaklanır. Bu aynı zamanda merkezi sınav dersi olmaması açısından yumuşak [hafif, ağır olmayan] bir konudur, bu nedenle hafif konular, yani yumuşak [çalışma becerileri, kişisel ve sosyal beceriler gibi hafif)] beceriler öğretebilirsiniz (Dr. Rick).

Dr. Rick'in ifadesinde de görüleceği üzere bu ders hem ismi gereği hem de doğası gereği BTÖ için uygundur. Bununla birlikte Dr. Rick, merkezi sınavın bu dersin verildiği dönemde olmaması sebebi ile BTÖ için bu dersin oldukça uygun olduğunu ifade etmiştir. Dr. Harry de Dr. Rick ile benzer görüşleri paylaşmaktadır. Dr. Harry'nin YTD'nin BTÖ'nin uygunluğuna yönelik fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Evet, evet kesinlikle [uygundur]. Bunun nedeni, diğer dersler gibi kendisinin tasarlanmasıdır. ... Yani, bu öğretim programı dizaynı için zaten iyi bir şekilde tasarlanmıştır. İşte bu yüzden YT, tasarım gereği böyle olduğu için evet

> dedim. ... Ayrıca vatandaş olma becerisi, becerinin yaşam becerisi olması ve aynı zamanda iyi öğrenen olma becerisi. Yani tüm bu tür şeyler öğrencilerin doğru düşünmelerine yardımcı olacaktır. ... YTD'nin iyi bir içeriğe, iyi bir başlığa sahip olması gibi tüm bu şeyler BTÖ içindir. … Son neden; çünkü bu konular aslında daha üst kademe olan ortaokulun konularıdır. Üst kademe ortaokul konusu olan liberal çalışmalar çok ünlü bir derstir. Bu konular merkezi sınavlarda çıkabilir (Dr. Harry).

Dr. Harry ve Dr. Rick, dersin içeriğinin, konuların ve başlığının BTÖ için uygun olduğu konusunda fikir birliğinde oldukları görülmektedir. Buna karşın Dr. Rick, bu dönemde sınav olmadığı için bu dersin BTÖ'ye uygunluğu görüşünde olurken Dr. Harry ise üst kademe ortaokulda ele alınacak liberal çalışmalar dersinin temelini oluşturduğu, bu dersinin konularının da merkezi sınavlarda çıkabileceğini ve bu yüzden önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Yani burada iki görüşün olduğunu ifade edebiliriz. Bir dersten sonra merkezi sınavın olmayacak olması; beceri öğretimi için avantaj sağlarken yine bir dersin konularının sınavda çıkacak olması benzer şekilde becerilerin geliştirilmesi için uygun görülebilmektedir.

4.2.5.3. YTÖPK'de Yer Alan Beceriler Hakkında Eğitimcilerin Görüşleri

Görüşmeye katılan Hong Kong'daki eğitimcilere "Hangi becerilerin bu ders için daha önemli olduğu" sorulmuştur. Katılımcılar, öğretim programında yer alan 9 genel becerilerin tamamının BTÖ için önemli olduğu üzerinde görüş birliğinde oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda eğitimciler, öğretim programında öğretilmesi hedeflenen tüm becerilerin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Dr. David'ın konuya ilişkin görüşlerini *"Bence tüm; dokuz genel beceri, bu derste öğretilmek için uygundur.*" şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte katılımcılardan bir sıralama yapmaları istendiğinde katılımcıların bu sıralamayı yaparken zorlandıkları görülmüş ve tüm becerilerin önemli olduklarını vurgulayarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Dr. Rick, görüşlerini açıklarken "gerekli, arzulan" ve "lüks" kavramlarını kullanarak görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> Tüm becerilerin önemli olduğunu düşünüyorum. Ama benden öncelik vermemi isterseniz, sanırım şimdi en önemli beceriler olan genel becerilerin bir listesini verebilirim. Arzu edilen ancak YTD için mutlaka olmak zorunda olmayan lüks becerileri yerleştiririm. … Üst düzey bilgi teknolojileri

> becerileri gerekli fakat lüks becerilerden. Bir diğer lüks olan dört ya da beş dil bilmek. Çekirdek becerilerde iki dil görmek gerekli ancak orada üç-dört dili öğrenmeye eğilimli olmak lüks olurdu. Güzel, fakat olmazsa olmaz değil (Dr. Rick).

Yukarıdaki Dr. Rick'in ifadelerinden de görüleceği üzere programda yer alan tüm beceriler oldukça önemli olarak görülmektedir. Dört- beş dil bilmek gibi kişisel ilgi ile ilgili olan becerilerin lüks beceri olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Dr. Harry, becerilerin birbiri ile ilişkili olmasından YTÖPK'de yer alan becerilerin bir bütün olarak verilmesi gerektiğini ve Dr. David'ın da 9 becerinin tamamının bu ders için uygun olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

> Özellikle eleştirel düşünme ve biraz da problem çözme olan YT'de özellikle vurgulanan birçok beceri vardır. Ancak konuların çoğu eleştirel düşüncedir. Ayrıca eleştirel düşünme, tek başına ifade edilemez. Bunun anlamı, iletişim becerisine yer vermek zorunluluğudur. Çünkü dil olmadan nasıl eleştiri yapabileceksiniz? Eleştirirken iletişim becerisine ihtiyaç duyarsınız (Dr. Harry).

> Dürüst olmak gerekirse, bu ders için herhangi bir becerinin öğretiminin uygun olmadığını düşünüyorum. Bence dokuz genel becerinin hepsi bu derste öğrenmek ve öğrenmek için uygun. Ama eğer benden bunların hepsini sıralamamı isterseniz bence sayısal beceriler çok önemli değil (Dr. David).

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak öğretim programında yer alan dokuz genel becerinin tamamının öğrencilere kazandırılması gerektiğidir. Katılımcılar, bu becerilerin birbiri ile oldukça ilişkili olduğunu ve bir becerinin gelişimi değil becerilerin bütün olarak gelişiminin önemsenmesi gerektiğini ve programda verilen tüm becerilerin önemli olduğu ifade etmişlerdir.

4.2.5.4. İletişim Becerisinin Ön Plana Çıkarılması

Hong Kong'daki eğitimciler dokuz genel becerinin öğretilmesi gerektiğini, eğer mutlaka bir seçim yapılması gerekiyorsa en önemlisinin "iletişim becerisi" olduğu yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Dr. Rick, iletişim becerisinin önemini *"İletişim becerilerinin inanılmaz derecede önemli olduğunu düşünüyorum. Problem çözme ve karar verme becerilerinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum"* ifadeleri ile iletişim

becerisinin önemin ifadesi ile dile getirmiştir. Ayrıca Dr. Rick, iletişim becerisinin yalnızca dersle sınırlı olmadığını, eğer kişiler iyi bir iletişim becerilerine sahip olmazlarsa bunun topluma da kötü bir şekilde yansıyacağını şu şekilde açıklamıştır:

> Her şeyden önce, tüm becerilerin değerli olduğunu söylüyorum. … Ancak bir kaçını vurguladığımda ilk sırada olan iletişim becerisidir. Çünkü iyi iletişim kuramıyorsanız, üretken bir hayata sahip olmak çok zordur ve toplumda pek çok çelişki, gerginlik ve pek çok sorun vardır. İnsanlar iyi iletişim kuramıyor. Hong Kong'da [bunu] gördüğümüzü düşünüyorum. Birçok siyasi ve sosyal huzursuzluğumuz var ve huzursuzluğu durdurmak için iletişim becerileri eksikliği var. Nasıl iyi iletişim kuracağımızı gösteremedik. Ne hükümet ne protesto eden insanlar ne de siyasi partiler, iyi bir iletişim kurduğunu gösterdiler (Dr. Rick).

Yukarıda da görüleceği üzere iletişim becerisi önemli olarak görülmüştür. Katılımcıların dikkate değer olarak gördükleri 9 genel beceri sırası farklılık gösterse de iletişim becerisinin değerli olduğu noktasında beş katılımcı da ortak görüşe varmışlardır. Dr. Joe'nun ifadeleri hem iletişim becerisini hem de önemli olduğu diğer becerileri "*Öğrenme hedefleri; iletişim, karar verme, özyönetim vb. becerilerin gelişimini içerir. Dolayısıyla bu beceriler Yaşam ve Toplum için çok önemlidir.*" ifadesi göstermektedir. Uzm. William ise iletişim becerisinin öneminden *"Başkalarıyla çalışıyorsanız, herhangi bir konunun parçalanması gerektiğini biliyorsunuz. Yani sözlü ya da bir tür bilgisayar medyası kullanıp kullanmadığınızı biliyorsunuz, bu iletişimin gerekli olduğu anlamına gelir…"* sözleri ile bahsetmiştir. Bu bağlamda YTÖPK'de yer alan tüm becerilerin önemli olduğu, eğer programda yer alan becerilerde bir sırlama yapılması gerekirse ilk sırada iletişim becerisinin yer alacağı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

4.2.6. İşevuruk Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.6.1. Becerilerin Öğrenme-Öğretim Ortamına Yansıma Durumu

Katılımcılara; "öğretmenlerin sınıflarında BTÖ'ye yer verip vermedikleri" hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik bir soru yöneltilmiştir. Bu konu hakkında Hong Kong'daki eğitimciler, öğretmenlerin derslerinde BTÖ konusunda öğretim yapmaya istekli olduklarını fakat bu öğretimin hedeflenen düzeyde olmadığı yönünde görüşler ortaya koymuşlardır. Katılımcılar, özellikle BTÖ'nün sınıfa yansıtılmasında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin önemli olduğu ifade edilmişlerdir. Bununla birlikte okulların sınav baskısına maruz bırakılmaları, öğretmenlerin ders kitaplarına bağlılıkları, BTÖ'nün oldukça zaman alması, öğretiminin ve uygulamalarının bilgi temelli öğretime göre daha zor olması gibi sebepler eğitimciler tarafından öne sürülmüştür. Konuya ilişkin eğitimcilerin görüşleri şu şekildedir:

> Öğretmenden öğretmene göre değişeceğini düşünüyorum. Öğretmenlerin bireyselliğine bağlı. Hong Kong'da, öğretmenlerin çoğunun ortada olduğunu söyleyeceğim. Dediğim gibi, BTÖ'ye güçlü bir şekilde inanan ve inanmayan öğretmenlerin çoğunun orta seviyede olduğunu düşünüyorum (Dr. Rick).

> Bazı iyi öğretmenler daha çok BTÖ'ye odaklanmıştır. ... çoğu en düşük sınırı geçiyor. Yani bu tamam [çok iyi değil ama çok kötü de değil] demektir. … Özellikle bu ders, başka derslerle kıyaslandığında öğretmenler, öğretim programı tasarımından dolayı BTÖ'ye daha çok dikkat ediyorlar (Harry).

> Bundan emin değilim. Aslında ben buna inanmıyorum. Neden? Hong Kong'daki sınav baskısı yüzünden. Hong Kong okullarının çoğunu düşünüyorum, öğretmenlerin genel becerilerden çok içerik bilgisine odaklandığından inanıyorum (Dr. Joe).

> Ne Yazık ki, onların bazıları, şuanda yapıyor. Normalde diğerleri daha çok ders kitaplarımdakini ulaştırmakla sorumlu olduklarını düşünüyorlar. Hatta şu anda benim öğretmen olan eşim, … beceri öğretini sevmesine rağmen ders kitabını vermek zorunda. O beceriden değil; ders kitapların içeriğinden otomatikman sorumlu olduğunu biliyor (Uzm. William).

> Öğretmenlerimizin çoğunun beceri temelli öğretmeyi ya da öğrenmeyi sınıflarında önemsediğini düşünüyorum tamam, bildiğim kadarıyla. Ben bir müfettiştim. Ders yapılan sınıfları gözlemledim, yirmi yıldan fazla bir süredir okulda öğretmenlik yaptım. Aslında çoğu derslerde soru soruyoruz ve sonra bu soruları sorarken gerçekleri sormanın yanı sıra bazı pratiklikler de yapıyoruz. Tüm öğretmenler neden ve nasıl bu tür sorular soruyor. Bu tür soruların BTÖ'le ilişkili olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden en azından BTÖ'ye önem verdiklerini düşünüyorum. Ancak yeterince dikkat edip etmediklerinden emin değilim (Dr. David).

Yukarıdaki eğitimcilerin görüşlerinde de görüldüğü üzere Dr. Rick ve Dr. Harry becerilerin sınıfa yansıtılmasında öğretmene dikkat çekmişlerdir. Özellikle Dr. Rick, bu durum da öğretmenden öğretmene göre değişebileceğini ifade etmiştir. Dr. Harry ise öğretim programında yer verilmesinin sınıflara yansıtılmasındaki etkisinden bahsetmiştir. Her iki eğitimcide tatmin edici olmasa da sınıflarda orta düzeyde bir becerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Dr. David, kendi yaptığı gözlemler sonucunda sınıflarda BTÖ'nün olduğunu bunun tatmin edici olup olmadığından ise emin olmadığını söylemiştir. Bu görüşlere karşın, Dr. Joe, dönem sonunda yapılan sınavların becerileri değil bilgiyi test ettiğini Uzm. William ise öğretmenlerin beceriden değil ders kitaplarından sorumlu olduklarını ifade etmiştir. Her iki eğitimcinin görüşlerinden anlaşıldığına göre BTÖ'nün sınıflara yansıtılmasında çok istenen düzeyde olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır.

4.2.6.2. Becerilerin Öğrenme-Öğretimine Yansıtılmasında Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar

Hong Kong'daki eğitimcilere "BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğine" ilişkin görüşleri sorulduğunda katılımcıların birkaç özelliği öne çıkardıkları görülmüştür. Katılımcılardan Dr. Joe, ele alınan konuya göre kullanılan yöntem ve tekniğin değişebileceğini belirtmiş ve öğrencilerin daha aktif katılımının sağlanacağı yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Dr. David ise BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecinde aktarılırken bazı verilere, gerçeklere ve kavramlara ihtiyaç olduğunu ve bu verilerden ya da gerçeklerden yola çıkarak öğrencilerin

becerilerin geliştirilebileceği yönünde düşüncelerini ifade etmiştir. Dr. Joe ve Dr. David'in konuya yönelik düşünceleri şu şekildedir:

> Tabii ki konunun ne olduğuna bağlı. Fakat öğrencilerin aktif katılımını içeren herhangi bir etkinliğin iyi olacağını söylüyorum. Daha önce söylediğim gibi. Öğrenciler bilginin anlamını kendi kendine inşa etmeleri gerekir (Dr. Joe).

> Bu yüzden her zaman bir şeyi eleştirdiğimizde veya bir şeyi ilettiğimizde veya bir problem çözmeye çalıştığımızda, bazı somut gerçeklere ve ayrıca kavramlara ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. … Bu yüzden bana göre, derslerin ilk bölümünde öğrencileri, bu gerçekleri ya da verileri analiz etmeden önce kavramaya yönlendirmemiz gerektiğini düşünüyorum. Tabii ki, onları bu verileri toplamaya yönlendirmek için farklı öğretim yöntemleri kullanabiliriz (Dr. David).

Yukarıdaki ifadelerde Dr. Joe içeriğin belirlediği bu içerikle de öğrencinin aktif hâle getirmesi ifade edilmiştir. Bununla birlikte Dr. David ise somut kavram ve gerekçeler yardımı ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Dr. Rick'e göre, dersin başlarında öğretmen merkezli yaklaşım tercih edilirken ilerleyen bölümlerde artarak öğrenci merkezli bir yaklaşım hâkim olmalıdır. Dr. Rick, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir derse öğretmen merkezli dersle başlayabilirim, (ilerleyen bölümlerde) öğretmen rolünü azaltmanızı ve öğrencilerin rolünü daha fazla artırmanızı geliştirebilirim. Böylece öğrenmede öğrenci ustalaşarak daha bağımsız hâle geliyor. … Sonra öğrencilerin kendi anlayışlarını, yaklaşımlarını geliştirmelerine izin veriyoruz (Dr. Rick).

Dr. Joe, öğrenci merkezli yaklaşımın BTÖ'de önemli olduğunu ifade etmiştir. Dr. Joe'nun ifadesine aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca Uzm. William, BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecinde yansıtılmasında öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğine karar vererek, "*öğretme ya da öğrenmeyi görünür yapma işi"* yapabileceği dile getirmiştir.

> Benim için öğrenci merkezli olmalı. Öğrenci merkezli öğretim, geleneksel öğretmen merkezli öğretimle çelişir. ... Benim için öğrenci merkezli, beceriye dayalı öğretim için öğrencimizin kendi oluşturduğu anlamı kendi başına inşa

> etmesini ister. Öğrencilerimizin öğrenme deneyimini yaşamalarını da seviyoruz, başka bir deyişle, pratik yapmaları gerekir; bir kalem ve kâğıtla öğrenmek değil. Deneyim yoluyla öğrenirlerse, bu deneyimsel öğrenme demektir. ... Bu yüzden öğrenci merkezli deneyimsel öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum (Dr. Joe).

Yukarıdaki katılımcıların çoğunun ifadelerinden öğrenci merkezli yaklaşımın altında yer alan yöntem ve tekniklerin BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Dr. Rick'in ifadelerinden ise öğrenci merkezli yaklaşımın öğrencinin ustalaşması için bir aşama olduğu görülmüştür. Bu bağlamda BTÖ'nün öğrenme-öğretme sürecinde yer almasında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

4.2.6.3. Becerilerin Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtılmasında Kullanılan Yöntemler

Hong Kong'daki eğitimcilere "BTÖ'nün öğrenme-öğretimi sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği" sorulmuştur. Katılımcılar, BTÖ'nün yansıtılmasında pek çok yöntem ve tekniğin kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Dr. David, beceri öğretimin gerçekleşmesinde bilgi ve verilerin önemli olduğunu "*Birçok öğretim yöntemini kullanabiliriz, ancak ilk olarak, öğrencilerin tüm gerçekleri ve verileri elde etmelerinin önemli olduğunu düşünüyorum."* söylemiştir. Ayrıca, Dr. David, belli bilgi ve veriyle birlikte soru-cevap, video analizi, çeşitli örnek olaylar, grup tartışmaları vb. etkinliklerin derslerde kullanılabileceği şu şekilde dile getirmiştir:

> Demek istediğim, video klipler, toplum hakkında, adalet hakkında vb. konularda öğrencilerimizi düşündürmek için analiz edilebilir. … Soru-cevap, video, çeşitli örnek olaylar ve bunun gibi durumlar (derste kullanılabilir). Tabii ki sınıfın içinde bir grup tartışması yapabiliriz. (Dr. David).

Dr. Joe, doğrudan öğretim yönteminin beceri öğretimi için uygun olmadığını, bunun yerine iş birliğine ve sorgulamaya dayalı yöntemlerin kullanılması gerektiğini söylemiştir. Dr. Joe, sorgulamaya dayalı öğrenmenin önemini *"Aslında iş birliğine dayalı ve sorgulama öğretim yöntemlerini kullanmamız gerekiyor. … "Hatta*

(sorgulamaya dayalı öğrenme) öğrencilere birçok konuyu farklı şekillerde düşünme şansı verir." ifadesi ile öğrenciye farklı bakış açıları kazandırdığını vurgulamıştır.

BTÖ programının sınıfta uygulanmasına ilişkin yöntemler belirlenirken gerçekçi bağlam sağlanması önemli olarak görülmüştür. Dr. Rick, önerdiği yöntemlerin gerçekçi bağlamlar sunduğu için kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Dr. Rick'in konuya ilişkin düşünceleri şu şekildedir:

> Göreve dayalı öğrenmeyi, probleme dayalı öğrenmeyi ve sorun temelli öğrenmeyi öneririm. Gerçekçi bir bağlam sundukları için çok kullanışlıdırlar. Bu yüzden genellikle gerçek hayattan alınan örnek olaylardır. Böylece öğretmenler öğrencilere, gerçek hayatlarla yüzleşmeleri gereken bir tür problem veya konuyu sunarlar (Dr. Rick).

Ayrıca Dr. Rick'e ve Uzm. William, öğretmenin öğreteceği beceriler konusunda kafalarının net olması gerektiğini söylemişlerdir. Dr. Rick, özellikle gerçek hayattaki problemlere benzer konuların ele alınmasını ve öğretmenlerin konunun içinde bulunan riskleri ortadan kaldırması gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda eğitimcilerin bu konu hakkında görüşleri şu şekildedir:

> …Ve yine öğretmenin, bir durumla uğraşırken hem gerçekleri hem de becerileri öğretme konusunda net olması gerekiyor. Yani bunlar, gerçek hayattaki aktivitelere benzer, kontrollü, riskiz bir şekilde olacaktır. Bunlar ana pedagojiler olabilir (Dr. Rick).

> Öğretmenlerin, öğrencilerinin ne yapmasını istediklerini düşünmelerinin gerçekten yardımcı olacağını düşünüyorum. Belki de belirli beceriler için geçerli olduğunu düşündükleri belirli bir etkinliği gösterir ve göstermek isterler ve öğrencilerin bunu kullanıp kullanmadığını veya bu beceriyi kendi başlarına uygulayıp uygulamadığınızı görmek isterler (Uzm. William).

> En popüler; grup tartışmaları. … Tartışma, münazara, birçok e öğrenme, ayrıca örnek olay çalışmaları, bazı e-öğrenme belki de sadece film klipleri ya da filimler. Bilirsiniz şimdi YT ile ilgili çok fazla filim var (Dr. Harry).

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere öğretmenin yöntem konusunda kafasının berrak olması, gerçek hayattaki problemleri derste yansıtması ve böylece

öğrencinin bilgiyi kendi inşa etmesine imkân tanıyan yöntemlerin kullanılması katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Özellikle; video klipler, soru-cevap, örnek olay, tartışma, münazara, göreve, problem ve soruna dayalı öğrenme yöntemleri katılımcılar tarafından zikredilmiştir.

4.2.6.4. BTÖ'yü Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansıtma

Hong Kong'daki eğitimcilere "BTÖ yapılan sınıfa, ilişkin somut bir örnek sunmaları" istenmiştir. Eğitimciler konuya ilişkin çeşitli örnekler sunmuşlardır. Bu doğrultuda eğitimciler daha çok gerçek hayatla ilişkili olan, var olan problemleri gidermeye yönelik ve daha derinlemesine bilgi edinip bilgilerini pratik anlamda gösterebilecekleri örnekler vermeyi tercih etmişlerdir. Aşağıda katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

> … Bu yüzden realistliği kullanıyorum, bu gerçek hayat anlamına geliyor, gerçekten gerçek değil, değil mi? Yani gerçeğe benziyor, ancak bazı karmaşık şeyleri öğretmenler ortadan kaldırırlar. Gerçeği basitleştiriyorsunuz. Dolaysıyla öğretmen karmaşıklık öğrenmeyi süreçte basitleştiriyor. Öyleyse bir öğrenciye; Türk ve Yunan sorunu nasıl çözersiniz, Kuzey İrlanda ve Cumhuriyet Adası problemini nasıl çözersiniz sorunları önermek yerine, o kadar karmaşık ki, bir simülasyon olan erkek-kız arkadaşı argümanı olabilir. (Dr. Rick).

> Örneğin, dersin ilk kısmında öğrenciler kendi kendilerine çalışabilirler, bir ya da iki makale okuyabilirler vb. Yapısal olarak öğretmenlere gerek yok, ancak öğrencilerin tüm gerçekleri aldığını ve verilerin gerçeklerle önemli olduğunu düşünüyorum. Tamam, ondan sonra, en azından, Hong Kong'da, soru-cevap çok iyi bir yol olduğunu düşünüyorum (Dr. David).

> Öğrencilerden sanat nedir gibi felsefi soruları tartışmalarını isteyin. Adalet nedir, adaletsizlik nedir? Bu sorular, değerlerle bağlantılı olduğu için bildiğiniz yanıtlar düzeltilmez. Sanatı nasıl gördüğünüz, adaleti nasıl gördüğünüz, adaletsizliği nasıl gördüğünüz? (Dr. Joe).

Eğitimcilerin yukarda yer alan ifadelerinden yola çıkarak sınıf ortamında çeşitli yöntemlerle beceri öğretimin gerçekleştirilebileceği görünmektedir. Dr. Rick, gerçek olan ama gerçek hayatta risk içeren unsurları ortadan kaldırıp gerçekçi uygulamalarla yapılabilecek bir beceri sınıfına örnek vermiştir. Dr. David ve Joe ise öğrencilere çeşitli gerçeklikler sunarak tartışma ve soru-cevap yöntemleri ile öğrencilerin gerçeklikleri sorgulayacakları bir sınıf ortamı örneği vermişlerdir. Bu bağlamda beceri öğretiminde gerçekliğin ya da sunulan verilerin öğrencinin beceri ediniminde önemli olduğu anlaşılmıştır.

4.2.6.5. BTÖ'yü Öğrenme-Öğretme Sürecinde Dikkat Edilecek Hususlar

Becerinin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında bazı hususların göz önünde bulundurulması gerektiği Hong Kong'daki eğitimciler tarafından ifade edilmiştir. Dr. David, BTÖ gerçekleştirilmesinde somut gerçeklere ve verilere ihtiyacın olduğunu "*bir şeyi eleştirdiğimizde veya bir şeyi ilettiğimizde veya bazı problemleri çözmeye çalıştığımızda çeşitli somut gerçeklere ve ayrıca kavramlara ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.*" ifadesi ile dile getirmiştir. Dr. Rick ise beceri öğretimi esnasında üç önemli hususa dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir. Dr. Harry ise becerilerin herhangi bir şey olmadan boş bir zeminde öğretilemeyeceğini vurgulamıştır. Konuya yönelik Dr. Rick ve Dr. Harry'in ifadeleri şu şekildedir:

> Bence, başlıca üç şey; öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve yetenekleridir. Oldukça Vygostsky yaklaşımı, sosyal yapılandırmacılık. Öğrenme yeteneği hakkında düşünülmelidir. Proksimal gelişim bölgesinin tasarımı, ilk şey; öğrenciler ne ölçüde beceriler öğrenebilirler? İkinci olarak, eleştirel düşünme becerisinin özelliği nedir? Rolü gerçekten içeren beceri nedir? Problem çözme ne demektir? Problemi çözdüğümüzde ne tür bir süreç yaşıyorsunuz? Diğeri, öğrencilerin karar vermelerini anlamak için kullanılan herhangi bir çerçevedir (Dr. Rick).

> Bir numaralı, en önemli şey; asla boşlukta beceri öğretmemektir. Demek istediğim, bugün size eleştirel düşünmeyi öğreteceğim. Asla yapamazsınız. Nedenlerle, yaratıcılığı öğretebilirsiniz çünkü tüm bu becerilerin içeriğe sahip olması, görevleri olması gerekir. Bu beceriler, bir görevi öngörme süreciyle ortak olduğu için, bir tür etkinlik daha sonra fark edilir, bu yüzden bunlar, beceri geliştirmenin bir tür deneyimsel öğrenme gibi olması gereken bazı

> yollarıdır. Bu, katılmanız gerektiği anlamına gelir, ancak en önemlisi katılımdan sonra brifing yapmamızdır (Dr. Harry).

Dr. Rick, beceri temelli derslerin şekillenmesinde öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerini ifade ederek aynı zamanda öğrencinin derslerdeki önemi üzerinde de durmuştur. Dr. Harry ise becerilerin tek başına öğretilemeyeceğini bilgi, veri ve gerçeklerle becerilerin şekilleneceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Dr. Harry, brifingin öneminden de bahsetmiştir.

4.2.7. Değerlendirilen Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.7.1. Çoklu Değerlendirme Araçlarının Kullanımı

Hong Kong'daki eğitimcilere "BTÖ'nün değerlendirilebilmesi için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması" gerektiği sorulmuştur. Katılımcılar, BTÖ'ye yönelik değerlendirmenin tek bir yöntemle yapılmaması gerektiği çeşitli yöntemler kullanılarak değerlendirmenin yapılabileceği yönünde görüş birliğindirler. Dr. Joe, öğrencilerin kendi içinde biricik olduklarından dolayı çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğine yönelik şu şekilde vurgu yapmıştır:

> Bence öğretmenler çeşitli değerlendirmelerin çoğunu benimsemeli. Bu farklı türden değerlendirmeler anlamına gelir. Çünkü öğrencilerin farklı yetenekleri vardır, çeşitli öğrenme yetenekleri vardır. Bu nedenle, tüm öğrenciler için, özellikle de bu tür beceriye dayalı öğretim programı için yalnızca bir tür değerlendirme kullanamayız (Dr. Jeo).

Katılımcılar, beceri temelli değerlendirmenin sadece kâğıt-kalemle yapılamayacağını ve becerilerin diğer becerilerle iç içe olduğundan ayırt etmenin kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Dr. Harry, becerilerin çok geniş olduğunu ve öğretim programının; bilgi, beceri ve değerlerden oluşan bir bütün olduğunu dolayısıyla değerlendirme yapılırken bu unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Dr. Harry, kâğıt-kalemle yapılan değerlendirmelerin daha çok bilgiyi ölçtüğünü vurgulamıştır. Konu hakkında Dr. Harry'in görüşleri şu şekildedir:

> Öğretim programı sadece bilgiye vurgu yapamazsınız, sadece bilginin ezberlenip ezberlenmediğini test edemezsiniz! Bu yanlış, haksızlık! Çünkü değerlendirmede öğretim programı takip edilmesi gerekir. Bu da öğretim programında üç şey olması gerektiği anlamına gelir; beceri, bilgi ve değerler. Değerlendirme için sadece içeriğin peşinden gitmemelisiniz, haksızlık! Çünkü sadece bunu test etmeyi öğretiyorsunuz (Dr. Harry).

Eğitimciler, uygun değerlendirme araçlarının kullanılmasına ve öğretim programının ön gördüğü, bilgi, beceri, değer ve tutumunu içine alan bütüncül araçların kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Dr. David ise beceri temelli değerlendirmede sınırlı bir yer ve zaman kavramının olmaması gerektiğini "*Bu terimi kullanırsanız, bunun bir tür sınırlı süre, sınırlı yer vb. olmadığını düşünmeliyim."* ifadesi ile dile getirmiştir. Bu bağlamda eğitimciler, becerilerin değerlendirilmesinde çoklu yöntemlerin kullanılması gerektiğini, sadece kâğıt-kalem testlerle becerilerin ölçülemeyeceğini ve bazı becerilerin geniş olduğunu, öğretim programında bulunan bilgi, beceri, değer ve tutumu da içine alan bir değerlendirme sisteminin olması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

4.2.7.2. Becerilere Dayalı Ölçme-Değerlendirmeye Merkezi Sınavların Etkisi

Hong Kong'daki eğitimciler, BTÖ'nün önemli olduğunu fakat merkezi sınavlardan ötürü daha çok bilgi temelli içeriklerin ön plana çıkarıldığı yönünde bazı görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden biri, Dr. Joe'nun görüşleridir. Dr. Joe; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sınav baskısından etkilendiklerini şu şekilde açıklamıştır:

> Öğrenciler, öğretmenler ve veliler için bir zorluk var, bu sınav baskısı, sınav soruları. Başka bir deyişle, öğrenciler, öğretmenler ve veliler sınav baskısından etkileneceklerdir. … Onlar kâğıt- kalem testleri ile bilgi ölçüyorlar. Bence bu sınav baskısı ile yapılıyor. Bir şekilde tutarlı olmanız gerekir. Bu beceriye dayalı bir değerlendirme türü değil bilgiye dayalı bir değerlendirme türüdür. Sanırım tüm bunlara sınav baskı sebep oluyor. Sınav sonuçlarına ve notlarına önem vermezsek o zaman belki okul, öğrencileri daha esnek bir şekilde değerlendirmeye izin verebilir (Dr. Joe).

Dr. Joe, sınav baskınının içerik yani bilgiyi ön plana çıkardığını belirtmiştir. Dr. Harry ise sınavlarda var olan bazı durumların sınav merkezleri tarafından yeterince anlaşılmadığı üzerinde durmuştur. Dr. David dile getirdiği merkezi sınavların bazı dezavantajlar içermesine rağmen öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladıklarını ifade ederek bu sınavların hâlihazırda devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuya yönelik Dr. Harry ve Dr. David'in düşünceleri şu şekildedir:

> Problem çözme çoğu zaman sınav merkezi tarafından yanlış anlaşılmıştır. Hâlihazırdaki sorular problem çözme becerisidir ama problem çözme; günlük hayattaki karmaşıklık, sorunlar ve problemlerdir. (Dr. Harry).

> Merkezi sınavın terk etmemiz gereken bir sınırlama olduğunu söylemiyorum. Hayır, sanmıyorum. Şahsen merkezi sınavın, gerekli olduğunu düşünüyorum. Sınav sisteminin birçok sınırlaması olmasına ve öğrencilerin eğilimleri açısından pek çok dezavantaj içermesine rağmen. Ancak adil olmak için merkezi sınav, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmada önemli bir rol oynar. Ve ayrıca üniversiteye giriş için çok önemli bir finanstır. (Dr. David).

Uzman William, ise beceri temeli değerlendirmenin okul yönetimine kaldığını belirtmiştir. Uzman William'a göre sınav sonucunda alınan notlar sonucunda bir öğretmenin iyi ya da kötü olarak belirlendiği ve böylece niteliksel değil niceliksel değerlendirmenin ön plana çıktığını söylemiştir. Dr. Rick ise, velilerin diğer velilerle ilişki içinde olması ve çocuklarının aldıkları notlar üzerine açıklamalar istemeleri öğretmenleri nesnel değerlendirmelere ittiğini ifade etmiştir. Aşağıda her iki eğitimcinin de görüşlere yer verilmiştir.

> Becerileri nasıl ölçebileceklerini ve destekleyebileceklerini anlamanın bir yol bulmaları gerekir. Çünkü şu anda tüm okul değerlendirmeye bakıyor. Çünkü bu skolastiktir. Biz, bu bir A diyen, öğrenci A aldı diyen testlere bakabiliriz. Bu öğretmen beş A veya iki A daha fazla alıyor diğer sınıflardaki insanlardan. Yani, onlar iyi öğretmenler. Bu gerçekten insani olmayan bir sistemidir. (Uzm. William).

> Aileler öznel değerlendirmeyi değil nesnel değerlendirmeyi severler. Eğer öğretmen öğrenciyi değerlenirken öznel bir yol kullanırsa onlar, baskı altına girmek zorunda kalırlar. Ebeveyniler öznellik değerlidirler. Zor bir durum (Dr. Rick).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak eğitimciler, kâğıt-kalem testlerle daha çok bilginin ölçülebileceğini, merkezi sınavların becerilerin ölçümüne yönelik bazı kısıtlayıcılarının ve yanılgılarının olduğu katılımcılar ifade edilmişlerdir. Ayrıca Dr. David, merkezi sınavların bazı sınırlılıklar içermesine rağmen hâle geçerli olması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bunlarla birlikte sınavların nicelik ağırlıklı olduğu ve nesnel olmayan sınavlarda öğretmenlerin veliler tarafından baskılandığı katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır.

4.2.7.3. Becerilere Yönelik Ölçme-Değerlendirmede Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Eğitimcilerle yapılan görüşmelerde beceri temelli değerlendirmenin katılımcılar tarafından çok kolay olmadığı ifade edilmiştir. Özellikle zamanın kısıtlı olması, yerin sınırlı olması, değerlendirmenin nesneleştirilmesinin zor olması ve çeşitli riskler içermesi beceri temelli değerlendirmeyi zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Dr. Rick, becerilerin başka becerilerle olan ilişkisini "*Evet, problem çözme birçok beceri içerdiğinden gerçekten zor olacağını kabul edin. Örneğin, iletişim kurmayı içerir, yaratıcılığı içerir, düşünme becerilerini içerir."* ifadesi ile açıklamıştır. Konuya yönelik diğer eğitimcilerin görüşleri şu şekildedir:

> Çok sevdiğim değerlendirmelerden birini duydum. Birkaç öğrenciyi onlara hiçbir şey vermeden, otobüs kullanmadan, para vermeden havalimanına götürüyoruz ve onlardan, beş saat boyunca orada kalmalarını ya da bu sorunu nasıl çözebileceklerini görmek için eve dönmelerini istiyoruz. Öğrencileri değerlendirmek için çok çok iyi bir yol olduğunu düşünüyorum. Ama bu çok zaman aldı [alır]. Onların güvenlikleri, psikolojik risk altında olabiliyor (Dr. David).

> Becerilerin içinde izole edilmiş becerilerin olması nedeniyle beceriler çok zor ölçülür..... Doğru ve yanlış gibi objektif bir şey yaptığınızda, o zaman 20 ifade yanlış diyebilirsiniz ve 8 ifade doğru kanıtı görürsünüz. Bu yüzden nesnel değerlendirme öğretmenler tarafından tercih edilir çünkü onları bağırılmaktan korur (Dr. Rick).

Bazı katılımcılar, değerlendirmenin önündeki zorluklardan biri olarak ifade edilen nesnel değerlendirmenin beceri öğretiminin değerlendirilmesinde de

kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Dr. Rick, öğretmenlerin kendilerine ait nasıl bir değerlendirme aracı geliştirebileceklerini şu şekilde açıklamıştır:

> Bence öğretmenler kendi değerlendirmesini tasarlamalı, ancak öğrencilerin belirli bir beceriyi açıkça göstermelerine izin vermelidir. ... Geçer notu nasıl alabilirim? Daha düşük bir problem çözme becerisi notunu nasıl alabilirim? Yetersiz problem çözmenin özellikleri nelerdir? Problem çözmenin iyi özellikleri nelerdir? Problem çözmenin çok iyi özellikleri nelerdir? (Dr. Rick).

Dr. Joe ise bilgi temelli olduğu düşünülen bir dersin kontrol listesi hazırlanarak daha nesnel ve somut bir dayanak oluşturularak istenen becerileri öğrencilerin edinip edinmediğini kontrol ettiğini şu şekilde dile getirmiştir:

> Farklı türden araçlar kullandım. Biri, kontrol listesi; bilişsel, davranışsal kontrol listesi. Hayal edin, felsefi bir soruyu tartışmak için sınıfımızda bir grup çalışmamız var. … Bir bölümün tamamını videoya çektim. Daha sonra ilk olarak 30 dakika 35 dakikalık videoya ve kontrol listeme bakmaya çalıştım. Bazen belirli bir öğrencinin bazen de birkaç öğrencinin öncesi ve sonrası performansı vardı. (Dr. Joe).

Katılımcılar, becerilerin değerlendirmesinin kolay olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bir becerinin içerisinde pek çok becerinin barınması, uygulamaya dayalı değerlendirmelerin bazı olası riskler içermeleri üzerinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca nesnel değerlendirmenin öğretmenleri koruyan bir unsur olduğu da katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bununla birlikte Dr. Rick ve Dr. Joe becerilerin ölçülürken nesnel bir şekilde ele alınmasında kontrol listelerinin önemli olduğu üzerinde durmuşlardır.

4.2.8. Desteklenen Programa İlişkin Hong Kong'daki Eğitimcilerin Görüşleri

4.2.8.1. YT Ders Kitaplarına EBD'nin Etkisi

Görüşmeye katılan Hong Kong'daki eğitimcilere "ders kitaplarının BTÖ'yü destekleyip desteklemediğine" ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılardan bazıları, ders kitaplarında becerilerin yansıtılmış olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan Dr. David, YT ders kitabını ayrıntılı olarak incelemediğini fakat ders kitabında becerilerin olduğu söylemiştir. Dr. David bu düşüncesini basım şirketlerinin EBD'nin yönergelerine dikkat ederek kitap hazırlamaları gerektiği düşüncesi ile desteklemiştir. Dr. David'in konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> Ben öyle düşünüyorum [Ders kitaplarına yansıdığını]. Dürüst olmak gerekirse, YTD kitaplarını, ayrıntılı olarak okumadım. Birçoğunun; tasarımcıların, ders kitabı tasarımcılarının ya da yazarların çoğunun, nedenleri konuşmak için çok fazla içerik ayırdıklarını öğrendim. Bazı sebepler üzerine konuşmak ve nasıl olduğuna ilişkin konuşmak. Bunların hepsini günlük hayatımızda uygulamak. Bence beceri öğretimi ile ilgili (Dr. David).

Dr. Harry ise YTD kitabının, diğer ders kitapları ile kıyaslandığında daha çok beceri temeli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu ders kitaplarının beceriyi yansıtmasında kitap yazarlarının önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Dr. Harry'ye göre özelikle kitabı yazanların EDB'nin isteklerini göz önünde bulundurmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda daha geniş bir şekilde Dr. Harry'nin konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

> YTD kitaplarının daha iyi olduğunu düşünüyorum. Diğer konularla, derslerle ya da KLA [Anahtar Öğrenme Alanlarıyla] karşılaştırıldığında daha iyidir. … Evet, çünkü bu kitapları EDB'deki bu öğretim programını tasarlayanlar tarafından onaylanıyor. Ancak kalitenin iyi olup olmadığı değişir. Bunlar öğretim programı tasarımı ile biliyorsunuz, öğretim programı temel standartlarını karşılıyorlar. Öğretim programı tasarımı, beceriye dayalı öğretim için zaten çok dostane. Bu nedenle iyi olduğunu söyledim (Dr. Harry).

Dr. David ve Dr. Harry ders kitaplarında becerilerin yer almasında EDB'nin etkisine dikkat çekmişler ve bu durumun beceri öğretimi noktasında oldukça olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Bu eğitimcilerle yakınlık gösteren Dr. Joe'nun görüşleri şu şekildedir:

> YT öğretim programının ders kitaplarını, edinme fırsatım olmadı ama yansıdığına inanıyorum. Bunu neden söylüyorum? Çünkü ders kitabı yazarları, Eğitim Bürosu tarafından onaylanmış ders kitabı listesini koymak için çok istekli. EDB'nin ders kitapları yayıncılarının hazırladığı ders kitaplarını incelemeye çalıştığını düşünüyorum. Ders kitaplarının öğretim programı yönergelerine göre üretildiğini görürlerse, listedeki bu ders kitaplarını tavsiye edeceklerdir. (Dr. Joe).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere ders kitaplarının BTÖ'yü belli oranda yansıttığı Hong Kong'daki eğitimciler tarafından dile getirilmiştir. Becerilerin kitaplara yansımasında en önemli etkenin, basım şirketlerinin EDB'nin yayınladığı ölçütleri takip etmeleri ve hazırladıkları kitapların EDB tarafından incelenerek listeye alınması bir gerekçe olarak gösterilmiştir. Ayrıca dile getirilen bir diğer unsurda; öğretim programlarında becerilerin yer alması ve kitaplar hazırlanırken de bu becerilerin kitaplara yansıtılmaya çalışılmasıdır. Bunlarla birlikte YTD'nin işlev bakımından becerilere daha yatkın olmasının da ders kitaplarında becerilerin yer almasına katkı sağlamış olduğu katılımcıların görüşlerinde yer almıştır.

4.2.8.2. Ders Kitaplarının Beceriler Üzerine Etkisi

Hong Kong'daki eğitimciler, ders kitaplarında becerilerin yansımasına yönelik çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Bu eğitimcilerin çoğu ders kitaplarında beceri temeli öğretime yönelik içeriklerin sunulmuş olduğuna yöneliktir. Buna karşın görüşmeye katılan diğer katılımcılar ise ders kitaplarının dersi şekillendiren en büyük etken olduğu yönündedir. Başka bir değişle ders kitapları öğretmen merkezli yaklaşımın sınıfa bir yansıması olarak dönüğüdür. Aşağıda bu görüşü dile getiren Uzm. William'ın ifadeleri şu şekildedir:

> Öğretmenlere sorduğunuzda, ders kitabıyla öğretim programının bağlantısı nedir? Bu öğretim programı değil. Bu, bilirsiniz, sadece yönergeleri alan ve bu etkinlikleri temel alarak yaratan bir şirket [kitap basım şirketleri], ancak

> kimse yönergelere bakmıyor. Hiç kimse beceriye dayalı öğretimden ve diğer şeylerden konuşmaz ve kimse onu takip etmez ama herkes ders kitabını kullanır (Uzm. William).

Bu görüşle birlikte Dr. Ricky, gördüğü örneklerin oldukça sınırlı olduğunu vurgulayarak gördüğü örneklerde BTÖ'ye yönelik örneklerin de olduğu yönündedir. Ayrıca Dr. Rick, BTÖ'nün YTD için uygun olduğunu buna karşın gördüğü ders kitaplarının becerileri vurgulamaktan ziyade bilginin üzerinde odaklanıldığıdır. Dr. Ricky'nin ifadeleri şu şekildedir:

> BTÖ gerçeklerden daha düşük bir öncelikti. Konular, bazı becerilerin altının çizilmesinden daha önemli olarak sunuldu ancak daha düşük bir öncelikti, ama çok sınırlı örnekler söylüyorum. Yeterince görmedim. Bence, daha önce söylediğim gibi YT öğretim programı, BTÖ için çok iyi bir yer (Dr. Ricky).

İlgili görüşten yola çıkarak öğretmenlerin dersin içeriğini ya da öğretim programını takip etmeden ders kitaplarına bağlılığın zarar verici olabileceği yönünde Uzm. William görüş bildirmiştir. Bununla birlikte Dr. Rick, YTD'nin beceri temelli bir ortam için gayet uygun olmasına karşın daha çok içerik temelli bir bakış açısının olduğunu dile getirmiştir.

4.2.9. Eğitimcilerin Görüşlerinin Karşılaştırılması

4.2.9.1. Resmi/Yazılı Programa İlişkin Karşılaştırma

Resmi programa ilişkin hem Türkiye'deki hem de Hong Kong'daki eğitimcilerin görüşleri çerçevesinde benzer vurguların yapılmış olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki; öğrenciye verilen bilgilerin hayatta, yaşamda kullanılabilir olmasıdır. Hong Kong'daki eğitimcilerden Uzm. William, BTÖ'yü "*sadece konunun içeriğinin değil; aynı zamanda içeriğin nasıl uygulanıldığını, kullanıldığını ve daha esnek bir şekilde nasıl kullanılabileceğimizi öğretmektir."* şekilde açıklamıştır. Türk eğitimcilerinden Dr. Fatma'da BTÖ'yü bilginin hayatta kullanılması şeklinde gördüğünü "*Beceriyi geliştirebilmek öncelikle bilgi kazanmak sonra da bilgi üzerinde işlem yapmak*" ifadesi ile belirmiştir. Bu bağlamda eğitimcilerin nazarında BTÖ'nün bilginin üzerine inşa edilen fakat bilgiden daha kapsamlı, eleştirel ve uygulamaya dayalı bir öğretim şekli olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

İkinci benzerlik ise, iki farklı öğretim programının da doğasının BTÖ'ye yatkınlığıdır. Hem SBDÖP'de hem de YTÖPK'de' BTÖ'yü teşvik eden ve becerilerin geliştirilmesine imkân veren iyi bir zemin olduğu Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimciler, dile getirilmiştir. Türkiye'deki eğitimcilerden Dr. Emre, SBD'nin BTÖ'ye uygunluğunu *"Sosyal bilgiler hayatın içerisinden oluşturulan bilgiler toplamı ise bunda BTÖ'nün olmaması düşünülemez."* sözleri ile açıklarken Dr. Rick, YTD'nin uyguluğunu, "*Bence ideal bir ders.*" ifadesi ile açıklamıştır.

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerle resmi/yazılı öğretim programı temasına ilişkin görüşler karşılaştırıldığında birkaç farklılık dikkat çekmiştir. Bunlardan ilki; Türk eğitimcilerinin ifade ettikleri SBDÖP'de yetkinlikler ve temel beceriler olarak açık bir listenin olmasına karşın programda yer alan becerilerin karmaşıklığıdır. Başka bir ifade ile SBDÖP'de pek çok becerinin listelenmiş olması ve listelenen becerilerden bazılarının birbiri ile oldukça yakın ilişkili olmasıdır. Buna karşın Hong Kong'daki eğitimcilere göre ise YTÖPK'de yer alan tüm becerilerin oldukça net ve gerekli olduğudur. Konuya ilişkin örnek iki ifade aşağıda şekildedir:

> Öğretmenleri, bunu okuyacak düzeye getirmiş olsaydık program yalınlaştı diye belki yorumlardık bu durumu fakat şu anda bu sadece bir liste olarak konulmuş. (Dr. Fatma).

> … kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme. Şimdi burada paradoks var. Eleştirel düşünen bir birey zaten kalıp yargıyı ve ön yağıyı fark eder. Bir kere beceriler arasında, temel beceriler arasında paradoks (ikilem) var (Dr. Ali).

> Dürüst olmak gerekirse, bu ders için herhangi bir becerinin öğretim için uygun olmadığını düşünüyorum. Bu derste öğrenmek, öğretmek için 9 genel becerinin hepsinin uygun olduğunu düşünüyorum (Dr. David).

Türkiye'deki eğitimciler, SBDÖP'de var olan beceriler arasında sistematik bir yapının olmamasını ve birbirini kapsayacak becerilerin yer almamasını, becerilerin derslerde nasıl yansıtılacağının bilinmemesi bu noktalardaki belirsizliklere eleştirel bir bakışla ele almışlardır. Yukarıdaki ifadeler bu durumu yansıtan örneklerden bir kaçıdır. Katılımcıların neredeyse tamamı, becerilerin birbiri ile olan ilişkinine ve bu ilişkinin meydana getirdiği karmaşaya değinmişlerdir. Buna karşın YTÖPK'de

verilmesi gereken 9 genel becerinin tamamı bu ders için oldukça gerekli görülmüştür.

İkinci farklılık ise SBDÖP'de yer alan beceriler belirlenirken ortak bir noktaya varmada yaşanılan zorluğu karşın YTÖPK'de ortak noktalarda uzlaşma kolaylığıdır. Türkiye'deki eğitimciler, programda yer alan becerilerin belirlenmesinde ve bir öncelik konulmasında farklı görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüş farklılıklarının öğretim programı geliştirme sürecine komisyonlar içerisinde de olduğu düşünülmektedir Dr. Emre'nin ifadeleri, bu farklığı yansıtan bir örnek olarak şu şekildedir:

> Orada [komisyonda] programı yapan kişilerin öncelikli alanlarından kaynaklanan bir yoğunluk olabilir. Program yapılırken Türkiye'de eğer tarihçiler ağırlıktaysa tarih coğrafyacılar yoğunluktaysa coğrafya ağırlıklı oldu. Dolaysıyla böyle bir örtüşme olduğunu görüyoruz. (Dr. Emre).

Yukarıdaki ifadede de görüldüğü üzere programda yer alan becerilerin belirlenmesinde komisyonda yer alan kişilerin alanlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu karşın Hong Kong eğitimcilerinin tüm 9 becerinin de önemli olduğunun açık bir şekilde vurgulanması ve en önemli olarak katılımcıların iletişim becerisinin üzerinde yoğunlaşmış olmaları belirginlik oluşturması açısından değerlendirilebilir.

> Devletimizin "3C" [communication, critical thinking and creativity] becerisi olan eleştirel düşünme, yaratıcılık ve ayrıca iletişim becerisi üzerine yoğunlaşıyor. Adil olmak gerekirse devletimiz, savundukları şeyleri uygulamak için savunduğu çeşitli stratejilere sahip (Dr. David).

Devletin BTÖ konusunda belli bir yaklaşımının olduğu ve bu yaklaşımlarının belirgin olduğu yukarıdaki ifade de görülmektedir. Ayrıca katılımcıların 9genel becerinin hepsinin çok gerekli olduğu görüşü üzerinde de yoğunlaşmış olmaları netliği gösteren bir unsur olarak görülebilir.

4.2.9.2. İşevuruk Programa İlişkin Karşılaştırma

Öğrenme-öğretme sürecine becerilerin yansıtılması ile ilgili katılımcıların görüşlerinde çeşitli benzer noktalar olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki; Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerin becerileri gerçekleştirmede öğretmenlerin belirleyici olduğu düşüncesidir. Katılımcılar her ne kadar resmi programda becerilere yeterli ölçüde yer verilmiş olsa da öğrenme-öğretme sürecine yansıtılıp yansıtılmayacağını asıl belirleyenin öğretmen olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Bu bağlamda Türkiye'deki eğitimciler öğretmenlerden çok az bir kısmının kendini geliştirdiğini ve ders sürecine becerileri yansıtabildiğine yönelik bir görüş bildirmişlerdir. Buna karşın Hong Kong'daki eğitimciler ise becerilerin sözü edilen sürece yansıtılmasında öğretmenlerin orta seviyede olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların şu ifadeleri konuya ilişkin örnek olarak verilebilir:

> Onun için iki aşamalı form hazırladık birinci formada öğretmenlere dört tane programda geçen dört becerinin ismini yazın dedik. İki tane yazanı aldık esas yazan forma; formumuza aldık ve birçoğu gerçekten yazamıyor. Hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiğini öğretmenler size söyleyemiyor (Dr. Fatma).

> Bence, farklı öğretmenlerin farklı fikirleri var. Hong Kong'da öğretmenin bireyselliğine göre değişir. Öğretmenlerin çoğunluğunun orta seviyede olduğunu söyleyeceğim. BTÖ'ye güçlü bir şekilde inanlar ve inanmayanlar bence orta düzey (Dr. Rick).

Katılımcıların yakın görüşte birleştikleri ikinci nokta; öğrencilerin öğrenci merkezli yaklaşımların öğrenme-öğretme sürecinde ağırlıklı olarak kullanılması gerektiği yönünde olduğudur. Eğitimcilerin dikkat çektikleri unsurlar her ne kadar birbirinin aynısı değilse de işaret ettikleri unsurların yakın oldukları görülmüştür. Bu bağlamda Türkiye'deki eğitimcilerin çoğu, daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları ön plana çıkarmışlardır. Hong Kong eğitimcileri ise hem öğretmen hem de öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması gerektiği ve zamanla öğrenci merkezli bir yaklaşımın ağırlıklı olabileceği üzerinde durmuşlardır. Konuya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> …, çocuklara bu becerileri sınıfta nasıl çözecekleri konusunda deneyimler yaşatırsak onlarda bunlarla ilgili becerilerini geliştirecekler ve bu becerileri de ilerde hayatlarına yansıtacaklar (Dr. Umut).

> Tabii ki konuya bağlı olarak değişir. Ancak öğrencilerin aktif olarak katılımını içeren tüm aktivitelerin iyi olacağını söylüyorum. Önceden söylediğim gibi, öğrencilerin bilginin anlamını yapılandırmaları kendi kendilerine yapmaları gerekir. Beceri temelli öğrenme de aynısıdır. (Dr. David).

Bir diğer benzerlik ise belli başlı yöntemler kullanmak yerine kazanımlara ve dersin içeriğine göre yöntem çeşitliliğinin sağlanmasıdır. Hem Türkiye'deki hem de Hong Kong'daki eğitimciler, BTÖ'nün sınıfa yansıtılmasında tek bir yöntem değil kazanımlara da uygun çeşitli yöntemlerin derslerde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan gerek öğretmen gerekse öğrenci merkezli yaklaşımların kullanımının dersi zenginleştireceği üzerinde durmuşlardır. Konuya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> Sınıf dışına çıkılmalı, otantik materyaller ve otantik öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. ... Yani; sadece düz anlatım yöntemi değil (Dr. Ali).

> Göreve dayalı öğrenmeyi, probleme dayalı öğrenmeyi ve sorun temelli öğrenmeyi öneririm. Gerçekçi bir bağlam sundukları için çok kullanışlıdırlar. Yani, genellikle gerçek hayattan alınan vakalardır. Bu yüzden gerçek yaşamda yüz yüze ihtiyaç duydukları bir tür problem ya da konuyu sunarlar. (Dr. Rick).

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerin BTÖ'nün öğrenme-öğretme ortamına yansıtılmasına yönelik ifade ettikleri görüşlerinde bazı farklılıklar dikkat çekmiştir. Farklılıklardan ilki; Türkiye'de görev yapan eğitimcilerin vermiş oldukları örnekler, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarına olanak sağlayan yöntemler olduğu görülmüştür. Buna karşın Hong Kong eğitimcileri vermiş oldukları somut örneklerde problem merkezli örneklere ağırlık verdikleri ifade edilebilir. Bu duruma örnek olarak şu ifadeler verilebilir:

> Mesela araştırma için önce çocuklara Mervil Dewey sistemini öğretmek lazım. Bir okul kütüphanesi nasıl tasnif ediliyor. … Çocuklar kütüphaneye götürülmeli. … Bir kere önce kütüphanenin mantığı anlatılmalıdır (Dr. Çınar).

> Devlet, ev eksikliğinin problem olduğunu söylüyor. Bizim geliştirmek için büyük bir adaya ihtiyacımız var. Kişiler [öğrenciler] canlandırma [drama] yapıyorlar. Sizler kasabada yaşayanlarsınız, konutlarda yaşayan bazı insanlar, başka devletlerden insanlar problemlerin neden olduğu çok derin değerler, yargılamalar ve ayrıca bazı çeşitli problemlere yaklaşım becerilerinin çoğunun canlandırılarak sorunların üzerine konuşulması sağlanıyor. Bu tarz projeler sürekli orada tekrar ediyor. Ancak toplumda var olan diğer problemlerle ya da sorunlarla uyumlu olarak (Dr. Harry).

İkincisi farklılık ise Hong Kong eğitimcilerinin becerilerin boşlukta öğretilemeyeceği ve mutlaka gerçeklerin ya da bilginin üzerine becerinin inşa edilmesi gerektiği vurgulanmış olmasıdır. Buna karşın Türkiye'deki eğitimciler, asıl vurguyu her bir becerinin kendi içinde alt bölümlerden oluştuğunu ve her bir becerinin hangi basamakta öğretileceğinin netleştirilmesi üzerine yapmışlardır. Konuya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> Girişimciliğin aşamaları var. Şunu demen lazım 4. Sınıfta ben şunu vermem lazım. 5'te şu aşamayı, 6.'da şu aşamayı, 7'de bu aşamayı. Ama bunu yaptığında 8 'den sonra şey çıkacak; girişimcilik becerisini kazanmış olacak (Dr. Çınar)?

> Bir numaralı, en önemli şey; asla boşlukta beceri öğretmemektir. Demek istediğim, bugün size eleştirel düşünmeyi öğreteceğim. Asla yapamazsınız. Nedenlerle, yaratıcılığı öğretebilirsiniz çünkü tüm bu becerilerin içeriğe sahip olması, görevleri olması gerekir (Dr. Harry).

4.2.9.3. Değerlendirilen Programa İlişkin Karşılaştırma

Benzerliklerden ilki, merkezi sınavların BTÖ üzerine etkisidir. Görüşmeye katılan gerek Türkiye'deki gerekse Hong Kong'daki eğitimciler, merkezi sınavların BTÖ'yü etkilediği üzerinde durmuşlardır. Bu noktada, Türkiye'deki eğitimciler, merkezi sınavların BTÖ'yü olumsuz etkilediği ve daha çok öğrencileri bilgi temelli öğretime yönelttiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın Hong Kong'daki eğitimcilerin

merkezi sınavların BTÖ'yü etkilediğini fakat bazı eğitimcilere göre bu etkinin olumlu olduğu yönünde görüşlere rastlanmıştır.

> Şimdi şöyle söyleyeyim. O içerik o kadar önemli hâle geliyor ki o sınav merkezi bir eğitimin içerisindeyiz o içerik sınavda karşısına çıkıyor. O içeriğe ne kadar hâkimse o kadar başarılı olup hayatını da o kadar rahat ettirebilecek bir süreç çocuğa sunuyoruz. (Dr. Umut).

> --- Ancak adil olmak için merkezi sınav, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmada önemli bir rol oynar. Ve ayrıca üniversiteye giriş için çok önemli bir finanstır. Merkezi sınavın birçok sınırlaması olduğunu düşünüyorum, ancak yine de şu an hala merkezi sınavlara ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum (Dr. David).

Benzerliklerden bir diğeri ebeveynlerin sonuca dayalı değerlendirmeleri daha çok desteklemeleridir. Görüşmeye katılan eğitimciler, velilerin beceri geliştirecek değerlendirmeler yerine sonuca dayalı nesnel değerlendirmelerin daha çok ön plana çıkarılmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, Türkiye'deki eğitimciler, merkezi sınavların bu durumu oluşturan çok önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın Hong Kong'daki eğitimciler ise ailelerin öznel değil daha çok nesnel değerlendirmeyi tercih ettiği ve öğretmenlerin öznel değerlendirme yaptıklarında veli baskısına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:.

> Sınav kaygısının, bunda çok büyük bir etken olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenler baskı altındalar işte ne kadar sınava hazırlarlarsa o kadar başarılı öğretmen oluyorlar. Farklı şeyler yaptıklarında veliler tarafından şikâyetçi olunuyor. Benim çocuğum sınava girecek, siz onu hazırlamıyorsunuz. (Dr. Fatma)

> Aileler öznel değerlendirmeyi değil nesnel değerlendirmeyi severler. Eğer öğretmen, öğrenciyi değerlenirken öznel bir yol kullanırsa onlar, baskı altına girmek zorunda kalırlar. Ebeveyniler öznellik değerlidirler. Zor bir durum (Dr. Rick).

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerin vurguladıkları bir diğer nokta da sınav merkezlerinin sınavların mantığını tam olarak anlayamadığına ilişkin

görüşleridir. Katılımcılar, sınavlarda öğretim programlarını oluşturan üç temel öge olan; bilgi, beceri ve değerin sınavlara yansımadığı ve daha çok bilgi ağırlıklı bir sınav anlayışının olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sınav soruların beceri temelli bir yapı için yeterli olmadığı da eğitimciler dile getirmişlerdir. Dr. Emre, Dr. Ali, Dr. Fatma, Dr. Çınar ve Dr. David, Uzm. William, Dr. Harry'ye göre, sınavlardaki problem çözme sorularının öğrencilerin problem çözme becerisini ölçülemeyeceği ve bunların birbirinden farklı şeyler olduğu üzerinde durmuşlardır. Konuya ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> Merkezi sistemin bu konuda bir esneklik getirmesi gerekiyor. Orada da bir paradoks var onu da açayım. O paradoks da şudur: siz eleştirel düşündürmek istiyorsunuz ama sorduğunuz sorular ne kadarı eleştirel düşündürüyor? Ne kadarı problem çözdürüyor? Ne kadar grafik okutuyor (Dr. Ali)?

> Problem çözme çoğu zaman sınav merkezi tarafından yanlış anlaşılmıştır. Hâlihazırdaki sorular problem çözme becerisidir ama problem çözme; günlük hayattaki karmaşıklık, sorunlar ve problemlerdir (Dr. Harry).

Görüşmeye katılan eğitimcilerin tamamı, BTÖ'nün değerlendirmesinde çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini, kâğıt kalem testlerle becerilerin öğretilemeyeceği hem sonuç hem de sürece dayalı değerlendirmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda gerek Türkiye'deki eğitimciler gerekse Hong Kong'daki eğitimcilerin sadece sonuca yönelik yapılan değerlendirmenin becerilerin ölçümünde yeterli olmayacağı ve bu noktada süreç temelli değerlendirmenin çok gerekli olduğunu üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bazı eğitimciler, öğrencilerin kendi kendine yaptıkları değerlendirmeleri de oldukça yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Bu konuya yönelik akademisyenlerin görüşlerinden örnekler ifadeler şu şekildedir:

> Becerilerin geliştirilmesi açısından da sürece dayalı bir değerlendirmeyi çok önemli buluyorum. Ayrıca çocuğun kendi kendini değerlendirmesini çok değerli olduğunu düşünüyorum. (Dr. Fatma).

> Bence öğretmenler çeşitli değerlendirmelerin çoğunu benimsemeli. Bu farklı türden değerlendirmeler anlamına gelir çünkü öğrencilerin farklı yetenekleri vardır, çeşitli öğrenme yeteneklerine sahiptirler. Bu nedenle, tüm öğrenciler

için, özellikle de bu tür beceriye dayalı öğretim programı için yalnızca bir tür değerlendirme kullanamayız (Dr. Joe).

Görüşmeye katılan katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde BTÖ'ye yönelik ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bazı farklılıklar üzerinde e durdukları görülmüştür. Bu farklılıklardan biri, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin verilen ödevlere bakış açılarıdır. Türkiye'deki eğitimciler, beceriye dayalı verilen ödevlerin öğrenciler, veliler hatta öğretmenler tarafından bile doğru anlaşılmadığı üzerinde durmuşlardır. Buna karşın Hong Kong'da bu durumun biraz daha farklı olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu iki farklı bakış açısını yansıtma noktasında şu ifadeler örnek olarak değerlendirilebilir:

Şimdi ben kızıma diyorum ki ne yapıyorsunuz derste? İşte kızım diyor baba, öğretmen işte sayfa şuradan şuraya kadar özet yapın. Bakıyorum akşamları benim kızım özet yapıyor. Sayfayı özetliyor. Ee ben 51 yaşındayım. 40 yıl önce de ben özet hazırlıyordum (Dr. Çınar).

Hong Kong'da çok sayıda gösterimiz ve buna benzer şeyler olduğunu duyduğunu sanıyorum. Bu tarz olayları, o problemleri ya da o tarz konuları oğlumla konuştuğum zaman, yazarların, göstericilerin polisle yüzleştikleri yerlere [gidiyoruz]götürüyoruz. Dolaysıyla o zaman onunla konuşuyorum ve her ikimizde ara sıra gösteri grubun içinde kaldık ve onun beni basına yönlendirmesini, grupla girdikten sonra nasıl takip edeceğimde bana yol göstermesini beğeniyorum. Bu tür gerçek durumların ona gerçekten düşünmesine ve bu tür sorunları çözmesine yardımcı olabileceğini düşünüyorum (Dr. David).

SBD'nin üniteler halinde verilmesi sonucu bu dersin bilgiye dayalı bir ders olarak görülmesine neden olduğundan ötürü ezber bir ders olarak nitelendirildiği görüşmeye katılan bazı Türkiye'deki eğitimciler tarafından ifade edilmiştir. Bu durumun sonucu olarak da sonuç ağırlıklı değerlendirmelerin öğretmenler tarafından benimsendiği "*Şimdi üniteler halinde olduğunda bir üniteyi öğretiyim en sonunda da toplu bir test yapayım. İşte toplu bir değerlendirme alayım anlayışı çok yaygın sosyal bilgiler için*" ifadesi ile dile getirilmiştir.

4.2.9.4. Desteklenen Programa İlişkin Karşılaştırma

Katıcılara, ders kitaplarının BTÖ'yü nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik sorulan soruların cevaplarına bakıldığında gerek Türkiye'deki gerekse Hong Kong'daki eğitimcilerin görüşlerinde bazı benzerlikler olduğu görülmüştür. Katılımcıların benzer görüşlerinden ilki; ders kitaplarının öğretmenleri sınırladığı görüşüdür. Her iki ülkede görev yapan eğitimcilerden bazıları, ders kitaplarının dersi büyük oranda şekillendirdiği üzerinde durmuşlardır. Konuya ilişkin aşağıdaki şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

> Ne yazık ki onların bazıları, şu anda yapıyor. Normalde diğerleri daha çok ders kitaplarımdakini ulaştırmakla sorumlu olduklarını düşünüyorlar. … Çünkü ders kitabını almak zorunda, beceri öğretini sevmesine rağmen ders kitabını vermek zorunda. O beceriden değil; ders kitapların içeriğinden otomatikman sorumlu olduğunu biliyor (Uzm. William).

> Yakın zamanda kendi eğitim sistemimizde bunu gördük. Kardeşim kitapta ne yazıyorsa bana onu verin diyor. Ya da öğrenme sınıfta olur. Kitaptan olur diyordu. Ama öyle değil, bunu gördük yani [Pandemi sürecinde (Dr. Ali).

Katılımcıların vurguladıkları bir diğer nokta, ders kitaplarında becerilerin yansıtılmasının yeterli olmadığı yönündedir. Görüşmeye katılan Türkiye'deki eğitimcilerin tamamı, ders kitaplarının BTÖ'yü destekleyecek düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan Hong Kong'daki eğitimciler ise ders kitaplarında becerilerin olduğu fakat arzulananı tam olarak karşılamadığı yönündedir. Ayrıca Hong Kong'daki birkaç eğitimci, diğer derslere oranla YTD kitaplarının becerileri daha iyi yansıttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların aşağıda yer alan ifadeleri örnek olarak şu şekildedir:

> Ders kitapları genelde bizde bilgi ağırlıklı. Ders kitapları ile de bir sürü çalışmalar var. … Bunların hiç birinde hocam en azından benim dinlediklerim ve okuduklarım yaa evet filanca kitapta da filanca becerinin öğretimi ve bunun değerlendirilmesi çok güzel verilmiş denildiğine ben şahit olmadım (Dr. Emre).

> … Ama bazı ders kitapları, içerik ve bilgi temeli, ama bazıları. Bunlar öğretim programı tasarımı ile biliyorsunuz, öğretim programı temel standartlarını

> karşılıyorlar. Öğretim programı tasarımı, beceriye dayalı öğretim için zaten çok dostane. Bu nedenle iyi olduğunu söyledim (Dr. Harry).

Katılımcıların üzerinde durdukları ve her iki ülkede farklı olarak nitelendirilebilecek noktalardan biri; kitap basım şirketlerinin becerileri kitaplara yansıtma çabalarıdır. Türkiye'deki kitap başım şirketleri daha çok yazara bağlı yani eğer yazar beceriler hakkında bilgisi sahibi ise ve onları kitaplarda yansıtabilirse yansıttığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Buna karşın Hong Kong'daki kitap basım şirketleri EDB tarafından belirlenen kıstasları göz önünde bulundurup bu kıstaslar ölçüsünde kitapları basmaktadır. Daha sonra ise EDB, yayınlanan kitapları incelemekte ve belli kıstaslara dikkat etmiş olan basım şirketlerinin kitaplarını kullanılabilir kitap listesine alındığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu bakımdan her iki ülkenin kaynak programları ele alındığında katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak Hong Kong'daki kitap basım şirketlerinin becerileri yansıtmakta daha istekli oldukları anlaşılmaktadır.

> Ders kitaplarına dediğim gibi yani ona da dediğim gibi çok yansıtıldığını düşünmüyorum ben. Çünkü biz oraya medya okuryazarlığı yazdığımızda onun nasıl yansıtılabileceği noktasında didaktik hiçbir şeyimiz yok bizim orada. Ders kitabı yazarı internette okuyacak, kendini geliştirecek bir şeyler yazacak. Ne yapabilir? Çok bir şey yapamaz bence (Dr. Umut).

> EDB'nin ders kitapları yayıncılarının hazırladığı ders kitaplarını incelemeye çalıştığını düşünüyorum. Ders kitaplarının öğretim programı yönergelerine göre üretildiğini görürlerse, listedeki bu ders kitaplarını tavsiye edeceklerdir. Yani listede yayınlandığında, bunların bir seçeneği olabilir. Bu, onu seçtikleri anlamına gelir, ancak listede. Bence yayıncılar öğretim programı kılavuzunu takip etmek için en iyisini deniyor (Dr. Joe).

4.3. ÜÇÜNCÜ SORUYA İLİŞKİN BULGULAR

Üçüncü soru "Türkiye'de uygulanan SBDÖP, Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'den BTÖ kapsamında neler alabilir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş beş katılımcıya yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmeden elde edilen veriler tematik analiz yapılarak üç ana tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; "Becerilerin Programa Yansıması", Öğrenme-Öğretme Yöntemleri ile "Ölçme ve Değerlendirme"dir.

4.3.1. Becerilerin Programa Yansımasına İlişkin Görüşler

Görüşmeye katılan Türk eğitimciler, YTÖPK'de yer alan becerilerin oldukça programa entegre edilmiş bir şekilde ele alınmış olmasını oldukça kaide değer olarak görmüşlerdir. Katılımcılardan Dr. Fatma, Türkiye'deki öğretim programlarında da becerilerin kazanımlarla birlikte bütünleştirilmiş bir şekilde verildiğini fakat Hong Kong programında bunun daha da bütünleştirilmiş bir şekilde olduğunu ifade etmişlerdir. Dr. Fatma'nın konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

> Bizimki kadar öyle çok fazla sayıda beceri yok. Beceri sayısı azaltılmış ve bunlarında [var olan becerilerinde] nerede, hangi becerinin geliştirileceği yok ama bayağı bir programın içerisine yedirilmiş. Eğer öğretmen burada maharetliyse gerekli eğitimleri almışsa zaten öğretmen ne yapacağını bilecektir (Dr. Fatma).

Dr. Emre de Dr. Fatma gibi dersin bir kazanım olarak değil; bir bütün olarak ele alınması ve programın yapısında yer verilmesi gerektiği *"komple o dersi öyle ele almış. Biz normalde bir tane kazanım boyutunda düşündük. O komple bir bütün olarak düşünmüş."* sözleriyle ifade etmiştir.

Dr. Ali, YTÖPK'de yer alan becerilerin bütüncül olarak ele alınmasına ilişkin *"Bunun anlamı şu; bilişsel, duyuşşal, psikomotor, sosyal beceri geliştirmektir bu. Bütüncül bir gelişimi öncelemelerini beğendim.*" ifadesi ile düşünceleri açıklamıştır. Bu görüşlere paralel olarak Dr. Umut da YTÖPK'de bilgi, beceri ve değerin bir bütün olarak ele alınmasına şu şekilde dikkat çekmiştir:

> Bir de o bir entegrasyon; bilgi, beceri, genel beceriler, değer ve tutumla birlikte bu üç tane öğrenme alanı gibi o temayı ilişkilendirdikleri bir yapı vardı. Hani sarmal bir yapı. BTÖ'yü nasıl sürecin içerisine entegre edebiliriz? Belki buradan yaklaşım olarak bir fikir, edinilebilir. Orası kıymetli gibi geldi bana. (Dr. Umut).

Dr. Çınar ise YTÖPK'nin beceriden ziyade değeri önceleyen bir program olduğunu, *" Bunlar beceri temelli eğitim yapmıyorlar, bunlar değer temelli eğitim yapıyorlar. Çünkü niye 55 değeri var, bunların 9 becerisi var. Bunlar, değeri önemsiyor."* sözleri ifade etmiştir. Bu verilerden yola çıkarak katılımcıların

çoğunluğu, YTÖPK'nin bütüncül ve entegre bir yapısı olduğunu ve becerilerin bu sistemde entegre edilmiş bir şekilde verilmesini dikkate değer olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın Dr. Çınar ise YTÖPK'nin değer sayısının fazla olmasından değer temelli bir program olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Görüşmeye katılan Türk eğitimcilerinden YTÖPK'na yönelik üç temel hususa, daha çok vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunlardan ilki, beceri sayısının SBDÖP'ye göre oldukça az olmasıdır. Katılımcıların neredeyse tamamı beceri sayının az olmasının dikkate değer olduğu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Dr. Umut'a göre becerilerin sayı olarak az olmasının ve genel becerilerin belirlenmiş olmasının kaide değer olabileceğini dile getirmiştir. Aşağıda Dr. Umut'un düşünceleri şu şekilde yer almaktadır:

> İçerik açısından da şey; bu entegrasyonları farklı. Bir kere bu becerileri azaltmış olmaları bence üzerinde düşünülmeye değer. … Hong Kong programı mesela genel beceri diye kullanmıştı. Sanki biz de genel becerileri belirlesek spesifik de atıyorum uyarlamalarla yapsak. Bilgi okuryazarlığı olarak orda olsa o ee teknolojiye uyarlansa, medyaya uyarlansa farklı farklı alanlara uyarlansa ya da iletişim becerisi mesela temel beceri bu. Belki buralardan bir şey çıkabilir. Buralara bakmaya değer. Öğrenebileceğimiz bir şeyler olabilir (Dr. Umut).

Yukarda yer alan Dr. Umut'un görüşlerine karşı Dr. Çınar, becerilerin az olmasını ve sadece genel becerilerin verilmiş olmasını doğru bulmadığını, "*Beceri bir kere temel beceriler, düşünme becerileri, kişisel ve sosyal beceriler diye sınıflamak bence çok anlamı değil. Hepsini biz 27 beceri arka arakaya veriyoruz. Biz beceri odaklı gidiyoruz. Bunlar grup odaklı gidiyorlar."* sözleri ile bu şekilde ifade etmiştir.

Katılımcıların birkaçı, YTÖPK'nin problem merkezli bir bakış açısını ön plana çıkarmasına ilişkin çeşitli görüşlerini dile getirmişlerdir. Dr. Fatma, problem merkezli bir tutumun beceri öğretiminde olumlu olabileceğini söylemiştir. Buna karşın eğitimcilerden Dr. Emre ise problem merkezli olarak konuların ele alınmasını olumlu bulurken her konunun ve içeriğin problem merkezli olarak ele alınmasının çok uygun olmayacağını belirtmiştir. Dr. Çınar ise öğrencilerin yetişkinlerin problemlerini çözmek zorunda olmadıklarını ve öğrencilerin çocukluluklarını

yaşamaları gerektiğini ifade etmiştir. Dr. Umut'ta çocukların çocukluklarını yaşamalarının önemli olduğunu dile getirmiştir. Konuya ilişkin görüşler aşağıdaki şekildedir.

> Çünkü becerilerde, problemler üzerinden daha çok düşünmeyi sağlıyoruz. Düşünme temelli hani beceriler üzerinden de gidersek bunun olumlu olacağını düşünüyorum ben. Gene de bir olumluluk katar. Tabii uygulama neler yapıldığı da çok önemli ama en azından bu şekilde yürüyor olmaları bence olumlu bir şey (Dr. Fatma).

> Ortak konularda yapılabilir. Ama bütün hepsini yapıyım dediğinde elemen lazım. Çünkü ülkenin gerçekleri farklı yani. Bizde Talim Terbiyenin gerçekleri var size mutlaka bu konuşulmalı, çok önemli gelebilir fakat orası onu istemeyebilir. Çünkü bunun bir geri dönüşü oluyor yani. O geri dönüş önem arz ediyor (Dr. Emre).

> Ee, bence hani biz iş dünyasına ve sadece kendi kariyerini düşünen çocuklar yetiştirmemeliyiz. …. Bence çocukların ne yapmak istedikleri önemli. "Çocukların ne yapmak istedikleri değil de iş dünyası ne bekliyor" sanki böyle bir şey öne çıkmaya başlıyor. Bence çocukların ne istedikleri önemli o kariyer açısından. Ama biz kimiz? Durduğumuz yer neresi? Nasıl bir dünya tahayyüllümüz var (Dr. Umut)?

Katılımcıların üzerinde durdukları bir diğer konu da her bir ülkenin kendine ait dinamikleri olduğudur. Bu yüzden YTÖPK'nin uygulamaya değer, iyi yanları olabileceğine dair Dr. Çınar dışında eğitimcilerin görüşleri olduğu ifade edilebilir. Buna karşın tüm eğitimciler asıl önemli olan şeyin; Türk eğitim sistemi gerçeklerinin göz önünde bulundurularak ele alınması gereğidir. Bu noktada katılımcıların görüşlerine ilişkin birkaç örnek aşağıdaki şekildedir:

> Elbette dünyayı da takip edeceğiz. Bence buralarda resmi tarih anlayışı, resmî ideoloji önemli. Böylesine bir coğrafyada böylesine problemlerle mücadele eden o resmî ideolojimize, resmi tarihimize sıkı sıkı sarılmalıyız (Dr. Umut).

> Toplumun devletin yapısı ile alakalı bir durum ortaya çıkıyor. … Onların değer yargıları ile bizimki nasıl? Yani, yine oraya geliyor iş. Veya onların algılamak istediği dünya ile bizim algıladığımız dünya nasıl? Yani, yine hedeflenen insan tipinde düğümleniyor. ... Bizim tarihimiz ile onların tarihi

> farklı yani. Biz Türk tarihini ve dünya tarihini çıkardığımızda üçte ikisi kalmıyor yani. Dolaysıyla bizim daha farklı şeyleri öğretmemiz gerekiyor. İçerik açısından da amaç açısından da bakmış olduğumuzda birbiri ile örtüşme pozisyonu çok zayıf yani. Şimdi onlar daha hümanisttik düşünüyor olabilir. Hong Kong'daki bir kişi için Çin tarihini bilmek fazla önemli olmayabilir yani (Dr. Emre).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak katılımcıların YTÖPK'de yer alan becerilerin sayılarının az olması, problemler üzerinde yoğunlaşılması ve her ülkenin kendine ait dinamiklerinin olduğudur. Bunlardan beceri sayısının azalması katılımcıların geneli tarafından olumlu karşılanırken sadece bir katılımcı tarafından YTÖP'nin beceri temelli bir program olmadığı yönünde bir izlenim oluşturmasına neden olmuştur. Problem merkezli olması ise bazı katılımcılar tarafından olumlu görülürken bazı katılımcılar tarafından temkinli bir bakış açısı oluşturmuştur. Son olarak ise her bir ülkenin gerçeğinin farklı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

4.3.2. Programdaki Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Görüşmeye katılan Türk eğitimcileri, YTÖPK'de yer alan yöntem ve tekniklere ilişkin iki temel görüş etrafında toplanmışlardır. Bunlardan biri, bu iki önemli unsurun Türkiye'deki SBDÖP ile paralel olduğu yönündedir. Diğer önemli nokta ise programda yer alan bu unsurların uygulamada gerçekleşip gerçekleşmediğinin görünmesidir. Bu bağlamda eğitimciler sınıf içi uygulamalara dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılardan Dr. Ali amaçların ve programın vizyonun oldukça önemli olduğunu ve bu temel unsurların programın diğer unsurlarını belirlediğini ifade etmiştir. Dr. Fatma ise derslerde yapılan proje çalışmalarını beceri öğretimi bakımından oldukça faydalı bulduğunu dile getirmiştir. Dr. Fatma ve Dr. Ali'nin konuya yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Programın vizyonunu ben beğendim. Amaç kısmını beğendim. Çünkü amaç kısmı içeriği de belirliyor. Bütüncül gelişimi öncelemesini beğendim. Değerlendirmede modern değerlendirme araçları, post modern değerlendirme araçlarına, felsefeye temas etmişler bunu beğendim. Bireyi öncelemişler bunu da beğendim. İlerlemeci-yeniden kurmacı felsefeye dair bir takım öncelikleri

> var bunu beğendim. Açıkçası sadece bilgi değil, değer, beceri ve tutum geliştirmek. Bunun anlamı şu; bilişsel, duyuşşal psikomotor, sosyal beceri geliştirmektir bu. Bütüncül bir gelişimi öncelemelerini beğendim. (Dr. Ali).

> Sorarsanız projelerle çocuklar araştırma becerisini geliştirebilir, yaratıcı düşünmeyi geliştirebilir çünkü sonunda bir ürün oluşturuyor. Ee, onları sunuyorlar iletişim, sosyal becerileri geliştirebilir. İş birliği içerisinde çalışıyorlar ee, en çok ihtiyaç duyulan çalışma hayatında da günlük yaşamda da diğerleri ile uyum sağlamaya, çatışmalarını çözmeye, bir sürü, empati kurmayı sağlayabilir. Yeni ürünler düşünüyor yaratıcılığı mesela hiç kimsenin düşünmediği bir ürünü ortaya koyabilir çocuk. Kendi yeteneklerini keşfedebilir. Yani o kadar çok sayısız ki bence faydası var ki (Dr. Fatma)!

Dr. Emre ise uygulamanın önemli olduğunu *"Çok mükemmel bir program olabilir fakat uygulamaya tanışmaz o başka bir şey.*" ifadesi ile dikkat çekmiştir. Ayrıca Dr. Emre, sadece sınıf içi uygulamalarından da öte yaşamlarında becerileri nasıl yansıttıklarının da değerlendirilmesi gerektiği üzerinde "*Bu YTD'yi almadan evvel* [ve] *insanların aldıktan sonraki halini mesela ekonomi ve girişimcilikten etkilenerek insanlar öyle mi seçiyorlar mesleklerini? Bunların hepsi uygulamayla alakalı şeyler."* sözleri ile dile getirmiştir.

Dr. Çınar ise öğrenme-öğretme sürecinde nasıl yapıldığının bilinmesi gerektiğini "*Bir şey diyemem çünkü öğretmenlerin hangi yöntemleri kullandıklarını bilemem. Çünkü program önenir ama sınıf ne yapıyor? Yani sınıfta ne yapılıyor"* ifadesi ile açıklamıştır. Bu ifadelerde görüldüğü gibi programda yer alan becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl yansıtıldığının önemli olduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır.

4.3.3. Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Eğitimcilerin Görüşleri

Katılımcılar YTÖPK'de yer alan değerlendirme anlayışı konusunda görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı; hem SBDÖP'nin hem de YTÖPK'nin değerlendirme unsurlarının birbiriyle oldukça yakın olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Dr. Ali, YTÖPK'de yer alan değerlendirme anlayışını olumlu olarak gördüğünü "*Değerlendirmede modern değerlendirme araçları, post*

modern değerlendirme araçlarına, felsefeye temas etmişler bunu beğendim." sözleri ile belirtmiştir. Konuya ilişkin diğer katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

> Bizim değerlendirme anlayışımızla onların anlayışları aynı, paralel. Ama bunu öğretmen uyguluyor mu? Sorun o. Tamam metinde paraleliz. Metinler paralel anladığım kadarıyla. Birbirine yakın. Ama sınıfta bunun yansıması nasıl? Bunu bilmiyorum. Sınıfa bakmak lazım (Dr. Çınar).

> Benim düşündüğüm gibi, eğer onlarda sadece programda bahsetmiyor uygulamaya geçirebiliyorlarsa oldukça güzel görünüyor. Sadece sürecin sonunda değil sürece yayılmış değerlendirmeler, çocuğun kendi kendini değerlendirmesi, buna çok değer verildiğini anladım. Çok hoş bir şey. Yani değerlendirmede sürecin bir parçası yani, içerik, hedefler, kazanım, eğitim-öğretimin uygulanması ve değerlendirmenin yapılması hepsi bir bütün. Aynı mantıkla düşünmek gerek. Yani, onlarda çocuğun aktif olduğu bir sistemin parçası olmalı (Dr. Fatma).

Yukarda verilen ifadelerden yola çıkarak katılımcıların YTÖPK'de yer alan değerlendirme anlayışını beğendikleri buna karşın öğretmenlerin nasıl uyguladıklarının önemli bir unsur olduğunu dile getirdikleri görülmüştü

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bu tezin amacı, Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'yi BTÖ kapsamında karşılaştırmak, beceri öğretimi konusunda çalışmaya katılan Türk ve Hong Konglu eğitimcilerinin görüşlerini almak ve son olarak SBDÖP bağlamından yola çıkarak Türkiye'nin BTÖ noktasında YTÖPK'den neler öğrenebileceğini ortaya koymaktır.

5.1.1. Birinci Soruya İlişkin Tartışma

Eğitim-öğretim ortamını şekillendiren en önemli hususlardan biri, öğretim programıdır. Öğretim programı sayesinde eğitim-öğretim süreci boyunca nasıl bir birey yetiştirilmek istendiği, hangi felsefe ve yaklaşımla eğitim sistemlerinin şekillendiği, öğrencilerin neleri, nasıl öğrenecekleri ve bunları öğrenip öğrenmediklerinin nasıl belirleneceği gibi çok önemli sorulara yanıtlar bulunmaktadır. Bu bağlamda bir ülkenin eğitim-öğretim sisteminin anlaşılmasında öğretim programları önemli bir veri kaynağı olmaktadır. İyi hazırlanmış bir öğretim programı, ilk ve temel etapta eğitim-öğretim sürecinde en elzem unsurlardan biri olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretim programlarında BTÖ'nün; programın hedefleri, amaçları, felsefesi, yaklaşımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirmeyle açık, anlaşılır ve uyumlu bir şekilde ele alınmış olması eğitim-öğretime yansıtılmasında önemli bir aşamayı sağlamış olacaktır.

Türkiye'de uygulanan SBDÖP ile Hong Kong'da uygulanan YTÖPK, BTÖ kapsamında benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunun anlaşılması amacıyla ortaya konulmuş ve ortaya konan unsurlar karşılaştırılmıştır. Nitel dokuman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen veriler tematik analiz yardımıyla çözümlenmiş ve hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur Bu temalara ilişkin ilişkin bulgular ilgili literatüre bağlı kalınarak tartışılmıştır.

Her iki ülkenin sahip oldukları programlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde hem Türkiye'deki SBDÖP hem de Hong Kong'daki YTÖPK'de öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin farklı olduğu gerçeği ile hareket edildiği

görülmüştür. Bu bağlamda her iki öğretim programında da öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının önemseyen bir anlayışa sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğrencinin bireysel farklılığı ile şekillendirilen her iki programda da "herkes için genel geçer" bir öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme sürecinin olmayacağı vurgulamıştır. Öğrencilerin bilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, her bir öğrencinin becerisinin de farklı olabileceği gerçeğiyle BTÖ'nün geliştirilebilmesi için uygun bir zemin oluşturması açısından önemlidir. Bu çalışmada olduğu gibi Şiraz ve Bay (2020), yaptıkları çalışmalarında da 2018 programda bireyselliğin ve becerilerin ön plana çıktığına yönelik bir vurgunun olduğu görülmüştür.

Öztürk ve Kafadar (2018), tarafından yapılan çalışmada üzerinde durulan hususların sadece SBDÖP'ye yönelik olarak belirtilmediği; tüm derslere özgü genel bir perspektife programın öğelerinin ele alındığı belirtilmiştir. Bu görüşe ek olarak Turan (2018)'ın yaptığı çalışmada, 2017 programının vizyonunun ve temel yaklaşımının açık ve net olarak belirtilmediği, programla ilgili verilen ifadelerin dağınık olduğu, genelleştirilmiş ve standartlaştırılmış bir program anlayışı ile şekillendiği belirtilmiştir. Taş ve Kıroğlu (2018)'un yapıkları çalışmalarında, program içeriğinin açık ve anlaşılır olarak ifade edildiği, bireyin ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak hazırlandığı ve ezbercilikten uzak bir program olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma açısından ise bireysel farklılığın açık ve net olarak ifade edildiği, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği görülmüş olsa da bu amaçların derse özgü olmadığı ve genel bir perspektifi yansıttığı görülmüştür. BTÖ açısından ise SBDÖP'nin standartlaştırılması beceriler için özellikle doğası gereği becerilerin geliştirilmesine uygun olan bir dersin daha yüzeysel bir şekilde olmasına neden olduğu belirtilebilir. SBDÖP'de içerik olarak sosyal bilimlerin ürettiği bilgi ve vatandaşlık ile ilgili konuların öğrencilere kazandırılmak istendiği görülmüştür. Programda disiplinler arası bir yaklaşım vurgulanmış ve derslerin sosyal bilimlerin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Buna karşın Turan (2019), çalışmasında, kazanımlarda disiplinler arası bir anlayışın yeterince olmadığını ortaya koymuştur.

Her iki ülkenin programlarında bireyselliğe yönelik bir vurgu yapılmış olmasına karşın YTÖPK'de bireye belli bir oranda sorumluluk da yüklenmiştir. Bu sorumluluklar; kendi kendine öğrenme, bağımsız karar verebilme, gelecek ve belli

olmayan gelecekte öğrencilerin karşılaşacakları sosyal, ekonomik ve politik problemleri çözebilmedir. Söz konusu durumun yaşanmasında programlarda ağırlıklı olarak benimsenen eğitim felsefelerinin etkili olmuş olabilir. SBDÖP'de açık ve net şekilde hâkim olan felsefe ifade edilmemiş olsa ilerlemecik etkileri programa yansıtılmıştır. Bu eğitim felsefesi, öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine, öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre öğrencilerin gelişmelerine yardımcı olmakla ilgilenmektedir. İlerlemecilik etkisinin görüldüğü programda öğrenci, öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Adamson and Moris, 2014; Şişman, 2015; Terzi, 2010). Bu doğrultuda SBDÖP'nin öğrenci merkezli bir tutumu ön plana çıkarması, öğrenme-öğretme ile ölçme-değerlendirme sürecinde de öğrencinin vurgulanması ve değişime vurgu yapılması ilerlemeciliğin etkisi olarak değerlendirilebilir. Fakat 2018 SBDÖP her ne kadar öğrenci merkezli bir program söylemi ile sunulsa da programda öğrenciye yeterince seçme şansı verilmediği ve esneklik tanınmadığı görülmüştür. Altay (2020)'in yaptığı çalışma sonucuyla bu durum paralellik göstermektedir. Bu durumda öğrenci merkezli anlayışına ve bireysel farklılığa yüzeysel bir şekilde yaklaşılabileceğidir. Söz konusu durum sonucunda tüm öğrenciler için genel ve yüzeysel bir beceri anlayışının oluşmasına neden olabilir.

YTÖPK'de ise sosyal ve ekonomik verimliliğin ağırlıklı olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu ideoloji, okulların rolünü toplumun ihtiyaçlarıyla yakından bağlantılı olduğu gerekçesiyle öğrencilerin iyi vatandaşlar olarak topluma ve ekonomik hayata üretken olacakları becerilerle donatmayı amaçlamaktadır (Adamson and Moris, 2014). Bu bağlamda TYÖPK'de öğrencilerin mevcut, gelecek hatta belli olmayan gelecekteki bireysel, toplumsal ve iş hayatında ihtiyaç duyacakları beceriler bakımından gelişimi arzulanmıştır. Her iki ülkede de benimsenen eğitim felsefelerinin becerilerin gelişimini destekleyecek bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilebilir. Tay (2017), çalışmasında 2017 programının yaklaşım olarak 2005 öğretim programı ile benzer olduğunu ifade etmiştir. Kalaycı ve Baysal (2019), çalışmaların da ise2005 programında bireylerin yaşama etkin katılımı, doğru karar vermesi ve sorun çözmesini sağlayan yapılandırmacı bir anlayışla bilgi ve beceriyi dengeleyen bir yaklaşım benimsendiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın aynı çalışmada 2018 programında değer ve beceri kazandırma hedefli, sade, anlaşılır; yapıda sarmal ve harmonik bir yaklaşımın benimsendiğini saptamışlardır. Bu çalışmada da programın oldukça sade olduğu; öğrencilerin bilgi, beceri ve değer bakımından geliştirilmek istendiği fakat

programın çok sade olmasından dolayı becerilerin öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtılabileceğine dair geniş ve detaylı bir yapının olmadığı görülmüştür.

SBDÖP'de öğrenci merkezli tasarım emarelerine karşı YTÖPK'de problem merkezli tasarımın etkileri görülmüştür. Çocuk merkezli tasarım, öğrencinin yaşamları, ihtiyaçları ve ilgilerini temele alarak bireysel deneyimlerini geliştirme ve aktif olarak öğrenme sürecine katılması gerektiğini savunur (Alcı, 2019). SBDÖP'de öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulmak istenmesi, onların ön bilgi ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme-öğretme sürecine aktif katılım amaçlanmıştır. Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda da öğrencileri öğrenme sürecinin saygın bir ferdi olarak görüldüğü ve öğretmenin rehber olarak ifade edilmesi (MEB, 2018c) öğrencinin ön plana çıkarılmasını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeleri istenen konuların günlük hayatla ilişki kurmalarına ve hayatlarına uygulamalarına imkân verecek şekilde yapılandırılmaya çalışıldığı anlaşılmıştır. YTÖPK'de ise problem merkezli tasarımlardan olan çekirdek tasarımın etkileri mevcuttur. Problem merkezli tasarım anlayışında öğrenci merkezli tasarımda olduğu gibi birey odaklıdır. Demokratik bir bakış açısına sahip olunmasının istenmesiyle ise de daha çok grup odaklı ve asıl üzerinde durulan konu ise bireysel ve toplumsal sorunlarıdır (Alcı, 2019). Sonuç olarak her iki ülkede de benimsenen eğitim yaklaşımlarının becerilerin gelişimini destekleyecek bir bakış açısına sahip olduğu fakat geliştireceği becerilerin farklı olabileceği ifade edilebilir. Örneğin Türkiye'deki programda öğrencilerin günlük hayatlarına yönelik becerilerin gelişimi için daha uygun bir zemin oluştururken Hong Kong'un programında bireysel ve toplumsal problemlerin çözümüne yönelik becerilerin gelişimine imkân sunabilir.

SBDÖP'de yer alan kazanımlarda öğrencinin yakın çevresinden çıkarak sosyal bilimlerin ürettiği bilgi birikiminden faydalanarak entelektüel bilgi ve becerisinin gelişiminin istendiği görülmüştür. YTÖPK'de ise öğrencilere içerik olarak bireysel, sosyal, ekonomik ve politik konuların kazandırılması amaçlanmıştır. Hong Kong programında genel olarak konuların veriliş şeklinin yerel, ulusal ve küresel bir bakış açısı doğrultusundadır. YTÖPK'de mevcut, gelecek hatta belli olmayan gelecekteki zorluklarla başa çıkması için kişisel, sosyal gelişimlerine olanak tanıyacak konuların

seçimi üzerinde durulmuştur. Bu durum BTÖ bağlamında ele alındığında SBDÖP'de daha çok düşünmeye ve entellektüel bilgi edindirmeye yönelik becerilerin gelişimine zemin sunacağı YTÖPK'nin ise kişisel, sosyal ve toplumsal ihtiyaçları belirleme ve bunları çözmeye yönelik becerilerin geliştirilmesine fırsat verecek nitelikte olduğunu ifade edilebilir.

Her iki öğretim programı, kazandırılmak istenen beceriler bağlamında ele alındığında Türkiye'deki ile Hong Kong'daki program arasında bazı ortak ve farklı yönler bulunmaktadır. İlk olarak her iki öğretim programında da beceri olarak kişilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çok yönlü geliştirilmek istenmiştir. Bu bağlamda SBDÖP'de bireyler; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerilere sahip bir şekilde yetiştirilmektir. YTÖPK'de ise belirlenen genel beceriler çerçevesince temel, düşünme becerileri ile kişisel ve sosyal beceriler bakımından geliştirilerek bireysel, toplumsal ve iş hayatında karşılaşacakları sorunları çözebilecek bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Her iki programda da dikkat çeken diğer bir unsur, aynı becerilerin diğer derslerde de kazandırılmaya çalışılmasıdır. İki programı birbirinden ayran özellik SBDÖP'de anahtar yetkinlik olarak ifade edilen 8 yetkinliğin tüm derslerde kazandırılmak istenmesi buna karşın SBD'ye ait 27 beceriye de ayrıyeten yer verilmiş olmasıdır.

İki öğretim programında da ortak olarak belirlenmiş beceriler bulunmaktadır. Bunlar SBDÖP'de yer alan temel becerilerden eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, öz denetim ve problem çözme becerileridir. SBDÖP'de anadilde ve yabancı dilde iletişim anahtar yetkinliği ile Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile iletişim temel becerilerine YTÖPK'de iletişim becerisine karşılık gelebilir. Bununla birlikte matematiksel yetkinlikler ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler anahtar yetkinlikleri ile tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama ile dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı temel becerilerini YTÖPK'de matematik becerisi ile bilim teknolojileri becerileri bağlamında değerlendirebilir. Son olarak ise SBDÖP'deki öğrenmeyi öğrenme anahtar yetkinliğini YTÖPK'de kendi kendine öğrenme becerisi ile benzer olduğunu söylenebilir. Dolayısıyla YTÖPK'de yer alan tüm becerilerin SBDÖP'de de karşılığı olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda Hong Kong programında yer alan becerilerin sayı olarak az; kapsayıcılık bakımından oldukça geniş olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'deki öğretim programında ise beceri sayısının fazla olduğu buna karşın bu becerilerin diğer becerilerle de ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum BTÖ açısından değerlendirildiğinde ders saatinin az olması buna karşın içeriğin oldukça yoğun olması Türkiye'de belirlenen becerilerin oldukça yüzeysel olarak ele alınmasına yol açabileceğidir. Hong Kong programında yer alan beceriler ise hem sayı olarak az hem de kapsayıcılık bakımından geniş ve tüm dersler için de geçerli olmasından becerilerde uzmanlaşmaya katkı sağlayabilir. Taş ve Kıroğlu'nun (2018) yaptıkları çalışmalarında öğretmenler, program içeriğinin çok yoğun olduğu yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Becerileri gerçekleştirenlerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde programın içeriğinin bu kadar yoğun, ders süresinin kısıtlı ve üstüne bir de kazandırılmak istenen becerilerin fazla olmasından programda yer alan bu becerilerin kazandırılmasının zor olabileceği söylenebilir (Altay, 2020; Çaban& Akşit, 2018). Ayrıca çok sayıda becerilerin kazandırılmaya çabalanması becerilerin yüzeysel gelişimine de neden olabilir. Turan (2018), yaptığı çalışmasında beceri sayının arttırılmasından ziyade programda yer alan becerilerin öğrencilere hangi düzeyde verilmesi gerektiğini netleştirmesinin daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Söz konusu husus çerçevesince Hong Kong'un öğretim programında benimsenen genel becerilerin tüm derslerde tekrar edilmesi; becerilerde derinleşmeye fırsat sunabilir. Bunların dışında her iki ülkenin de belirlediği becerilerin "iş dünyasına" da yönelik olduğu görülmüştür. Hatta Türkiye'deki becerilerin TYÇ'nce belirlenmiş olması, dünyadaki değişimin göz önünde bulundurulmaya çalışılmasını ve dünya rekabetine ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmek istenmesi bu duruma yönelik dayanak olarak gösterilebilir.

Öğretim programlarının amaçları, hedefleri, felsefesi ve yaklaşımları ele alındığında bu unsurlar doğrultusunda öğrenme-öğretim ve ölçme değerlendirme sürecinin şekillendiği görülmüştür. Her iki öğretim programında da öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin dikkate alınması ve öğretim programında bilgi, beceri ve değerin bütüncül bir şekilde verilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca söz konusu olan programlarda öğrencilerin deneyimleri, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini kullanarak öğrenciyi derste aktif tutacak yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda her iki öğretim programında da gerek öğrenme-öğretme sürecinde gerekse ölçme değerlendirme sürecinde azami çeşitliliğin sağlanmasının arzulandığı görülmüştür.

Burada dikkat çeken bir nokta ise öğrenme-öğretme süreçlerine ve değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntem tekniklerin yine program felsefesinden, amaçlarından ve yaklaşımlarından etkilenmiş olduğudur. Çünkü SBDÖP'de bireysel ve entelektüel konuların kazandırılmasında; farklı tartışma yöntemleri ve kavram yaklaşımlarının vurgulandığı görülürken YTÖPK'de araştırmaya dayalı, sorun, görev ve problem temelli yöntem ve tekniklere vurgu yapılmıştır. SBDÖP'de her ne kadar kavram öğretiminin önemli olduğu vurgulansa da Tay (2017) ve Turan (2018)'ın çalışma bulgularıyla da benzer olarak programında kavram öğretimiyle ilgili temel bilgilere ve öğretilecek kavramların listesine yer verilmediği görülmüştür.

Öğrenme-öğretme süreçlerinin programlara yansımasının oldukça farklı olduğu görülmüştür. SBDÖP'de ağırlıklı olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgiler ve öğretim programının uygularken dikkat edilecek hususlar bölümünde yaklaşık olarak bir sayfa olarak açıklanmıştır. Bu durum, bu programı kullanacak kişilerin oldukça bilgili ve tecrübeli olduklarını göstermekte ya da öğretmenlere süreç içerisinde sürekli eğitim vs. verildiği için burada çok açıklanmasına gerek olmadığı şeklinde bir izlenim uyandırmaktadır. Mutluer (2013)'in yaptığı çalışmada, SB öğretmenlerinin programda yer alan temel becerileri nasıl öğreteceğine yönelik bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi düşünüldüğünde öğretmenlerin eksiklikleri olmasına karşın programda öğretmelere yönelik bilgilendirici unsurların bulunmaması; programın anlaşılmasını ve uygulanmasını zorlaştırabileceğini düşündürmektedir. Tay (2017), programın bu özelliğini bir sınırlılık olarak görürken Turan (2018), programın aşırı standartlaştırılmış ve kısaltma kaygısından ötürü yararlılık ve işlevselliğin önüne geçildiğini ve aceleyle yazılmış bir program algısı oluşturduğunu ifade etmiştir. Söz konusu husus nedeniyle öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş dünyasına hazırlayacak nitelikte becerilerin öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmasında rehberlik etmesi noktasında programın bu özelliği önemli bir engel oluşturabilir. Buna karşın Hong Kong'un öğretim programı; oldukça açık, anlaşılır ve çok ayrıntılıdır. Bu da programı uygulayanlara anlamadıkları hususlarda yol göstermesi açısından büyük kolaylık sağlayabilir.

Ölçme-değerlendirme bağlamında her iki program ele alındığında Türkiye'deki program, öğrenci merkezli ve süreç temelli bir değerlendirme anlayışını

ön plana çıkarmış fakat nasıl yapılacağına dair açık ve detaylı unsurlara yer verilmediği görülmüştür. Turan (2018)'ın çalışmasında2018 SBDÖP'de ölçme-değerlendirme sürecinin ayrıntılı verilmediği ve programın uygulanmasının tesadüfe bırakıldığı yönünde izlenim oluşturduğunu ifade etmiştir. Özellikle BTÖ açısından programın ölçme-değerlendirme bölümü ele alındığında sadece bireysel farklılıklara vurgu yapılmış olması ve çoklu yöntemlerin kullanılmasının arzulanması olumlu olarak değerlendirilebilir. Fakat burada en önemli noktalardan biri BTÖ'ye yönelik yapılan değerlendirmenin bilgi temelli değerlendirme anlayışına göre daha zor olduğu ve öğretmenin daha çok açıklamaya ihtiyaç duymasına karşın programda didaktik unsurların oldukça yetersiz olduğudur. Bu durum, BTÖ'ye yönelik değerlendirme anlayışı bakımından programın yetersiz olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Ayrıca Taş ve Kıroğlu (2018)'nun yaptıkları çalışmalarında öğretmenler, programı eleştirmişler ve bireysel farklılıklara dikkat edilmediği, yöntem tekniklerinin zaman açısından uygulanabilir olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu çalışma açısından ise bireysel farklılığın vurgulanmasına karşın öğretmenlerin değerlendirmeyi nasıl yapacaklarına yönelik SBDÖP'de açıklayıcı bilgilerin olmadığı görülmüştür.

Hong Kong programında ise, değerlendirmenin nasıl olması gerektiği, bu konuda dikkat edilecek hususlar daha ayrıntılı olarak açıklanmış ve bu konuya yönelik çeşitli örnekler sunulmuştur. Bu bağlamda akran değerlendirmesi, öğrencinin kendi kendini değerlendirebilmesi, rubliklerle değerlendirmelere yönelik açıklamalara rastlanmıştır. BTÖ açısından bu durum oldukça olumlu olarak değerlendirilebilir. Özellikle BTÖ'nün öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığının kontrolü noktasında alternatif değerlendirme araçları oldukça önemli rol oynamaktadır. Dolaysıyla bu durumu becerilerin değerlendirilmesine yönelik olumlu bir izlenim oluşturduğu belirtilebilir.

5.1.2. İkinci Soruya İlişkin Tartışma

Türkiye'de eğitimcilerin SBDÖP'ye ve Hong Kong'daki eğitimcilerin ise YTÖPK'ye ilişkin görüşlerinin BTÖ boyutunda neler olduğunu anlamak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yardımıyla dört tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; yazılı program, işevuruk program, değerlendirilen program ve desteklenen programdır. Temalara ilişkin ilişkin bulgular ilgili literatüre bağlı kalınarak tartışılmıştır.

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerin BTÖ'nün ne olduğu ilişkin cevapları ele alındığında genel olarak eğitimciler beceriyi; bilginin veya teorinin uygulanmasına ya da hayatta kullanılmasına imkân veren bir yapı olarak tanımlamışlardır. Bu da eğitimcilerin BTÖ'yü bilgiden daha kapsamlı ve bilginin pratiğe yansıması olarak gördüklerini göstermektedir. Gerek Türkiye'deki gerekse Hong Kong'daki katılımcıların görüşleri sonucunda ilgili derslerin doğaları ve işlevleri gereği becerileri geliştirmeye oldukça uygun zeminlere sahip oldukları katılımcılar tarafından ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda her iki derste de becerileri geliştirmek için doğal bir zemin olduğu anlaşılmıştır.

Türkiye'deki çalışmaya katılan eğitimciler, SBDÖP'de yer alan becerilerin isimlerini açıklayan açık bir liste olmasına karşın listede yer alan becerilerin birbirinin yerini kapsayacak ya da alt boyutunda yer alabilecek becerilerin yazılmış olduğunu ifade etmişlerdir. Hong Kong'daki eğitimciler ise YTÖPK'de yazan becerilerin hepsinin gerekli olduğu konusunda hem fikir olmuşlar ve programda yer alan genel becerilerin tamamının oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte en önemli ve mutlaka verilmesi gereken becerinin iletişim becerisi olduğunda görüş birliğine varmışlardır. Ayrıca Hong Kong'da 9 beceriden en az üç becerinin hükümet politikası çerçevesince kazandırılması gerektiği anlaşılmıştır. Bunlar, iletişim, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerisidir. Bu durum Türkiye'deki beceriler açısından da uygulanabilir bir veri olarak değerlendirilebilir. Çünkü SBDÖP'de tüm derslerde geçerli olan 8 anahtar yetkinliğe yer verildiği görülmüş ve bu yetkinliklerle tüm derslerde ortak yetkinliklerin geliştirilmesi arzulanmıştır. Bununla birlikte SBD'ye özgü de 27 beceri belirlenmiştir. Bu becerilerin tamamın gelişimi zor olabileceğinden en azından mutlaka geliştirilmesi istenen ayrıcalıklı beceriler belirlenebileceği söylenebilir. Çelikkaya, Yıldırım ve Kürümlüoğlu (2019)'nun yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin üzerinde durdukları ortak becerilerin iletişim, empati ve problem çözme olduğu görülmüştür.

Türkiye'deki eğitimcilerin ifadelerinde dikkat çeken bir diğer nokta; SBDÖP'de yer alan becerilerde sistematik bir yapının tam olarak olmadığı ve becerilerin dersle olan ilişkilerinin belirlenirken komisyondaki ağırlığın daha çok hangi becerilerin öğretileceği belirlendiğine yönelik bir vurgunun yapıldığıdır. Türkiye'deki katılımcılar her ne kadar değişen ihtiyaçların göz önüne alınması

gerektiğini ifade etmiş olsalar da program geliştirme sürecine katılan komisyondaki kişilerin çalışma alanlarının belirleyici olabileceği anlaşılmıştır. Bu durum kişilere bağlı bir ya da kişilerin etkisine bağlı bir program oluşmasına neden olabilir. SBDÖP'de birbirini kapsayan ya da birbiri ile yakın bağlantılı olan eleştirel düşüme ya da kalıp yargı ve ön yargıyı ark etme gibi becerilerin olmasının sebepleri arasında komisyon üyelerinin çalışma alanlarının ya da bakış açısının etkili olabileceği anlaşılmıştır.

Türkiye'deki eğitimciler becerilerin belirlenmesi noktasında da farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu farklı görüşler sonucunda çok sayıda becerinin programda yer almış olması ve asıl önemli olan hususlarda mutabakata varılmamış olmasına neden olabileceği anlaşılmaktadır. Hong Kong'daki eğitimcilerin görüşlerinde dikkat çeken hususlardan biri, genel becerilerin tamamının oldukça gerekli olarak görülmesi ve bu noktada tüm katılımcıların görüş birliğinde olmuş olmalarıdır. Söz konusu durum, öğretim programında yer alan becerilerin mantıklı, tutarlı ve ikna edici olarak belirlendiğine yönelik bir izlenim oluşturmaktadır. Katılımcılara genel becerilerden en önemli becerilerin hangileri olabileceğine yönelik görüşleri sorulduğunda ise yine tüm becerilerin önemli olduğunu ifade ederek cevap vermeye başlamaları programdaki becerilere ne kadar önem verildiğini ve her bir becerinin ne kadar değerli olarak görüldüğünü göstermesi açısından önemlidir. Eğitimcilerin beceriler konusunda uzlaşmış olmaları, programı yapılırken dikkatli bir çalışmaya yapıldığına yönelik bir düşünce de oluşturmuştur. Çünkü herkes tarafından kabul edilebilir becerilerin sağlanması oldukça sağlam bir alt yapı çalışılması gerektirmektedir.

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimciler, becerilere her ne kadar programda yer verilmiş olsa da öğrenme-öğretme sürecine iyi bir şekilde yansımasında asıl önemli olan hususun öğretmenin BTÖ'ye yönelik bilgi, beceri ve kendini geliştirme isteğinin olduğu ifade etmişlerdir. Türkiye'deki eğitimciler, öğretmenlerin çok az kısmının kendini geliştirebildiğini ve öğrenme-öğretme sürecine BTÖ'nün yansıtabildiğini dile getirmişlerdir. Bu durumun yaşanmasında eğitimcilerin de ifade ettikleri gibi öğretmenlerin beceriler konusunda yeterli bilgisinin olmadığıdır. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerin yetersiz olduğu ve öğretmenlerin daha çok uygulama ve pratik içeren eğitimlere ihtiyaç duydukları

görülmüştür (Çelik, Öztürk ve Apaydın, 2018; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018). Hong Kong'da öğrenme-öğretme sürecine becerilerin yansıması kabul edilebilir düzeyde oldukları eğitimcilerin çoğu tarafından ifade edilmiştir. Bazı eğitimciler ise BTÖ'nün bilgi temeli öğretime göre daha çok bilgi ve beceriyi gerektirmesinden dolayı öğretmenlerin daha iyi bir BTÖ ortamı yaratabilmeleri için daha çok kendilerini yetiştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda BTÖ'nün bilgi temeli öğretime göre daha zor, çaba ve uygulama gerektiren bir süreç olduğu anlaşılmıştır. Her iki ülkedeki eğitimciler, BTÖ'nün öğrenme-öğretme ortamına yansıtılmasında öğrenci merkezli yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca her iki ülkenin eğitimcileri de öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olan tek bir yöntem değil; kazanımlara, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun çoklu yöntemler kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Fakat Alyay (2020), Yapıcı ve Demirdelen (2017) ile Yıldız ve Kılıç (2018)'ın çalışmalarda SBD'de farklı yöntem ve tekniklerin kullanmasında sınıfların kalabalık oluşuşunun bir engel olduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle sınıftaki her bir öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda ve becerilerin geliştirilebilmesinde uygulamanın oldukça önemli olması, sürece dayalı değerlendirmelerin yapılabilmesi ve öğretmenin bunu kontrol edebilmesinde sınıftaki öğrenci sayısının az olması bir avantaj olarak görülebilir. Bu bağlamda Hong Kong'da uygulamaya konulan sınıf mevcutlarını azaltma politikasının (HKEB, 2018c) BTÖ açısından da oldukça değerli olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimciler, BTÖ'ye yönelik farklı örnekler sunmuşlardır. Bu doğrultuda Türkiye'deki eğitimciler öğrencilerin günlük hayat öğrencilerin kullanabilecekleri örnekler sunarken Hong Kong'daki eğitimciler daha çok toplumda var olan problemlerin çözüme yönelik problem merkezli örnekler sunmuşlardır. Söz konusu örneklerin sunumunda öğretim programlarında hâkim olan eğitim felsefenin etkisinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bir diğer farklılık ise Türk eğitimcileri becerilerin öğretiminde becerilerin alt boyuttan oluştuğunu ve öğretimde bu alt boyutlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmeleridir. Buna karşın Hong Kong'daki eğitimciler, becerilerin boşlukta öğretilemeyeceği ve mutlaka bilginin ya da var olan bir gerçeğin üzerinde inşa edilerek becerilerin öğretilmesi gerektiğine ilişkin bir vurgu yapmışlardır. Bu durum her iki ülkedeki eğitimcilerin becerileri nasıl yansıttığını göstermesi açısından önemli bir unsur olarak nitelendirilebilir.

BTÖ'nün ölçülüp değerlendirilmesinde rol oynanan en önemli faktörlerden birinin merkezi sınavlar olduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmıştır. Türkiye'deki eğitimciler merkezi sınavların BTÖ'yü olumsuz etkiledikleri ve daha çok öğretmenleri bilgi temelli bir anlayışa yönelttiği üzerinde durmuşlardır. Çetin ve Ünsal'ın (2019) yaptıkları çalışmalarında, merkezi sınavların öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkisinin olduğu ve öğretmenler dersin amacını ve içeriğini sınav merkezli oluşturulduğuna yönelik sonuca ulaşmışlardır. Ayrıca aynı çalışmada becerilerin gelişimine de bu durumun bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Hong Kong'daki bazı eğitimciler merkezi sınavların BTÖ'yü olumsuz etkilediği fakat bazı eğitimciler ise sınavların olumlu etkilediği yönünde de görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak her iki ülkenin katılımcıları, BTÖ'nün süreç merkezli anlayış ile değerlendirilmesi gerektiği yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Buna karşın öğrenme-öğretme sürecinde ve sonrasında yapılan değerlendirmelerin daha çok sonuç temeli bir anlayışla yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durum yaşanmasında Türkiye'deki eğitimciler merkezi sınavların ve öğretmenlerin BTÖ'nün nasıl değerlendirileceği ile ilgili yeterli bilgi ve becerilerinin olmadığı katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır. Özellikle merkezi sınavlardan dolayı sonuç temeli değerlendirmelerin yapıldığı öğretmenlerin bu konuda bilgi azlığından dolayı ise verilen beceri temelli ödevleri velilerin yapmasına karşın öğretmenlerin öğrencilere not verdikleri şeklinde yapılan açıklamalardan anlaşılmıştır.

Hong Kong'da da merkezi sınav anlayışından dolayı BTÖ'ye yönelik değerlendirmenin değil daha çok sonuca dayalı bir değerlendirmenin yapıldığını bazı eğitimciler dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılardan bazıları, velilerin BTÖ'ye yönelik değerlendirmeyi anlamakta zorlandıkları ve öğretmene hesap sorulmasına sebep olduğu bundan dolayı öğretmenin nesnel değerlendirmeyi tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca her iki ülkenin katılımcıları da sınav sistemini eleştirmiş ve merkezi sınavların öğretim programlarında önemli olarak görülen üç unsuru ölçmediğini; daha çok bilişsel ağırlıklı ölçümler yaptığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak sınav merkezlerinin beceri temeli değerlendirme mantığını da doğru bir şekilde anlamadıkları katılımcıların ifadelerinden anlaşılmıştır. Her iki ülke öğrencilerinin ev ödevlerini yapma şekilleri toplumun nasıl bir değerlendirme anlayışına sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Çünkü Türkiye'deki velilerin, öğrencilerin hatta öğretmenlerin bile BTÖ'ye yönelik değerlendirmeyi doğru anlayamadığı ve öğrencilere verilen ödevleri velilerin yaptıkları ve notları ise aslında alan kişinin veliler

olduğu katılımcıların ifadelerinden anlaşılmıştır. Buna karşın Hong Kong'da ödevleri yönlendiren kişinin öğrenci olduğu katılımcıların verdikleri örneklerde görülmüştür. Dursun (2019), Hong Kong'un ödev hazırlama politikasının olduğunu ve ödevlerin belli ölçütlere göre oluşturulduğu yaptığı çalışmasında belirtmiştir. Bu bağlamda Türkiye'de var olan ödev mantığının da gerçekten öğrencinin gelişimine, kendi kendine çalışma becerisi kazanmasına yönelik bir anlayışla yapılmaması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Hong Kong ve Türkiye'deki eğitimciler ders kitaplarının becerilerin gelişimi önünde önemli bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle Türkiye'deki eğitimciler, ders kitabının becerileri yansıtmadığını, bilgi temelli bir anlayışla yazıldığını ve son dönemlerde ders kitaplarında niteliğin de düştüğünü belirtmişlerdir. Hong Kong'daki eğitimcilerin üzerinde durdukları noktalardan birinin ders kitapları yazan basım şirketlerinin öğretim programını göz önünde bulundurmaları gerektiği ve ne kadar çok dikkat ederlerse yazdıkları kitapların EDB tarafından okutulacak kitaplar listesine yazıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Hong Kong'daki eğitimciler, öğretim programlarında becerilere yer verildiği için ders kitaplarında da becerilerin yer alacağını ifade etmiş olmalarıdır. Bu bakımdan basım şirketlerinin belirlenen ölçütler doğrultusunda en iyiyi yapmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Türkiye'de ise kitabı yazan yazarın merakı ve bilgisinin becerilerin kitaplara yansıyıp yansımayacağını belirlediği yönünde eğitimciler ortak görüş bildirmişlerdir. Altay (2020) ve Komüroğlu (2018)'nu çalışmalarında, öğretmenler ders kitabını konu işleyiş ve anlatım tarzı bakımından yetersiz, yoğun ve sadece bilgi veren bir materyal olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya katılan Türk eğitimcileri de benzer görüşler ortaya koymuşlardır. Ders kitaplarının sadece bilgi temelli olması ve içerik bakımından yetersiz olması BTÖ'nün geliştirilebilmesi açısından oldukça sınırlandırıcı bir durum olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğretmenler, hala ders kitabını oldukça önemli bir temel kaynak olarak görülmekte ve bu temel kaynaktaki içeriği öğrenme-öğretme sürecine yansıtmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Soruya İlişkin Tartışma

Türkiye'de uygulanan SBDÖP ve Hong Kong'da uygulanan YTÖPK'den BTÖ kapsamında neler alınabileceğine yönelik Türkiye'deki katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yardımıyla üç tema altında ele alınmıştır. Bu temalar; becerilerin programa yansıması, öğrenme-öğretme yöntemleri ile ölçme ve değerlendirmedir. Temalara ilişkin bulgular ilgili literatüre bağlı kalınarak tartışılmıştır.

Görüşmeye katılan Türkiye'deki eğitimcilerin neredeyse tamamı, YTÖPK'de yer alan becerilerin programdaki entegrasyonunu oldukça değerli bulduklarını dile getirmişlerdir. Söz konusu bütünleşme Türkiye'deki programa kıyasla oldukça işlevsel olabileceğine yönelik olumlu bakış açılarının olduğu görülmüştür. Becerilerin programa iyi bir şekilde entegre edilmiş olması; programın her bir aşamasına becerilerin yansıtılması noktasında oldukça önemlidir. Çünkü gerek SBDÖP'de gerekse eğitimcilerin görüşlerinde becerilerin programın tüm alanlarına yansıtılmasında eksiklik olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Türkiye'deki katılımcıların ağırlıklı olarak üzerinde uzlaştıkları konulardan birinin de YTÖPK'de yer alan beceri sayısının az ve daha anlaşılır olduğudur.

Beceri sayısının az, net ve anlaşılır olması becerilerin öğretimini kolaylaştıracaktır. Ayrıca katılımcılar, Hong Kong'un programında yer alan problem temelli bakış açısı noktasında bazı katılımcıların olumlu bazı katılımcıların ise temkinli yaklaştıkları görülmüştür. Katılımcıların çekimser olmasının altında yatan sebeplerden birinin Hong Kong ile tarihsel ve sosyal yapının farklı olduğu düşüncesidir. Bir diğeri ise katılımcıların öğrencilerin görevinin toplumun problemlerini çözmek olmadığı ve çocukluğunu yaşamaları gerektiğidir. Bu noktada dikkat çeken hususlardan biri, eğitimcilerin problem çözme becerisinin gelişimi için gerçek hayat problemlerinin ya da yetişkinlerin çözmesi gereken problemlerin öğrenciler tarafından çözülmesi gerektiğine dair bakış açısından kaynaklandığı ifade edilebilir. Burada temkinli olan katılımcıların problem merkezli yaklaşıma karşın bazı ön yargılarının olduğu söylenebilir.

Katılımcıların vurguladıkları bir diğer nokta ise her bir ülkenin kendine ait dinamikleri olduğudur. Bu nedenle katılımcılardan bazılarının YTÖPK'ye ilişkin

temkinli bir yaklaşımlarının olduğu görülmüştür. Fakat bazı katılımcıların Hong Kong'un programını çok beğendikleri ve BTÖ'nün gelişimine uygun bir zemin sunduğu yönünde olumlu düşünceye sahip oldukları da anlaşılmıştır. Son olarak katılımcıların öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinin benzer olduğunu fakat asıl önemli olanın kâğıt üzerinde olanın değil; uygulamanın nasıl olduğunun görülmesi gerektiği olduğunu ifade etmeleridir. Bu da katılımcıların Türkiye'deki sistemi göz önünde bulundurarak değerlendirme yaptıkları anlamına gelmektedir.

5.2. SONUÇ

SBDÖP'de yer alan beceriler TYÇ'ye uygun olarak belirlenmiş olup hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğrencilere bireysel, sosyal, akademik ve iş dünyasında ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu noktada tüm derslerde verilmesi istenen anahtar yetkinlikler olarak ifade edilen 8 yetkinlik ve bu yetkinliklerle de uyumlu bazı temel becerilerin de yer aldığı 27 temel beceriye programda yer verilmiştir. Programda becerilerin öneminden bahsedilmesine karşın becerilerin nasıl kazandırılacağına yönelik herhangi bir alt yapı sağlanmadığı anlaşılmıştır. İçerik, beceriler açısından değerlendirildiğinde her ne kadar günlük hayatla ilişki kurularak kazanımlar yazılmış olsa da öğretmenlerin bu kazanımları öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıtabileceklerine yönelik açıklayıcı bilgilerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Becerilerin sayısının fazla, TYÇ'ne uygun ve çağın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir çabanın olmasına karşın SBDÖP'nin uygulamada BTÖ'nün gerçekleştirilebileceğine dair yeterli bir izlenim oluşturamamıştır. Bu da her ne kadar uluslararası bir bakış açısıyla program oluşturulmaya çalışılmış olsa da merkezi eğitim anlayışına sahip bir ülkenin programında arzulanan sistematik ve yapısal bir alt yapının tam olarak sağlanamadığını göstermektedir.

YTÖPK'de 9 genel beceri yer almaktadır. Genel beceriler ile öğrencilerin temel, düşünme ile kişisel ve sosyal beceriler bakımından çok yönlü olarak gelişiminin arzulandığı görülmüştür. Öğrencilerin bilgi bakımından bireysel, ekonomik, sosyal ve politik konularda yerel, ulusal ve uluslararası bir perspektife sahip olarak yetiştirilmek istenmiştir. Öğretim programında sosyal reform ve değişikliklerin vurgulanmış, sosyal ihtiyaçlara ve fikirlere odaklanılarak öğrencilerin bilgi, beceri ve değer bakımından bir

bütün olarak geliştirilmesi istenmiştir. Programda becerilerin isimleri açık ve net bir şekilde verilmemesine rağmen becerilerin gelişiminin önemli olduğu ve programın önemli bir unsuru olduğu vurgulanmıştır. Özellikle programın kazanımlarına yönelik içerik hakkında bilgi sunulan kısımda becerilerin değerler ve tutumlar gibi açık bir şekilde yer verilmemesine karşın konuların içerisine becerilerin oldukça bütünleşmiş bir biçimde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İçerik, beceriler açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin ön bilgi, deneyimlerini ve becerileri kullanarak yeni bilgi, beceri ve deneyim elde etmelerine imkân tanıyan, konuların kazanımların ve kazanımların ifade ediliş biçimlerinin becerileri kazandırmaya elverişli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi yöntem ve tekniği kullanacaklarına dair açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Buna ek olarak çeşitli örnekler de sunulmuştur. Genel olarak programın öğrenme-öğretme sürecinin etkileşime, grup çalışmasına, öğrencilerin toplumda karşılaşacakları sorunların belirlenip bunların görev ve problem temeli bir yaklaşımla ele alınmasına odaklanılmıştır.

Değerlendirme anlayışında ise öğrencinin kendi kendini değerlendirebileceği düzeye eriştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda YTÖPK'nin "öğrenmeyi öğrenme" anlayışıyla şekillendiği görülmüştür. BTÖ açından bu anlayış öğrencilerin nihai hedeflerinin öğrenmeyi öğrenme becerisi bakımından gelişimi düşünüldüğünde oldukça değerlidir. Bununla birlikte öğrencilerin toplumsal sorunları belirleyip mevcut, gelecek ve hatta belli olmayan gelecekteki toplumsal problemleri çözebilecek bir şekilde yetiştirilmesinin hedeflenmesi BTÖ'ye imkân sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Öğrencilerin sosyal reformları yönlendiren, topumun ihtiyacı olan insan sermayesinin karşılayacak şekilde yetiştirilmek istenmesi de öğrencilerin iş hayatına yönelik becerilerin çok erken bir şekilde edinilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Öğrenme-öğretim ve değerlendirme sürecinde uygulamaya dayalı etkinliklerin vurgulanması BTÖ'nün geliştirilmesine yönelik uygun bir zemin sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'deki ve Hong Kong'daki eğitimcilerin görüşlerinden becerilerin bilginin hayatta veya yaşamda uygulanması şeklinde algılandığı katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır. Ayrıca hem SBD'nin hem de YTD'nin beceriler için doğal

bir zemine sahip olduğu sonuca ulaşılmıştır. Bununla birlikte Türkiye'deki eğitimciler, becerilerin öğretim programına yansıtılması ile ilgili becerilerin birbirini kapsayacak şekilde ilişkili olduğu, programın amaçlarında olan yoğunluğun kazanımlara yansıtılamadığı ve becerilerin daha çok bir liste halinde sunulduğu yönünde bazı eleştirilerde bulundukları görülmüştür. Hong Kong'daki eğitimciler ise programda yer alan becerilerin olukça gerekli olduğu ve hepsinin çok önemli olduğu yönünde uzlaşmışlardır. Türkiye'deki eğitimciler, becerilerin öğrenme-öğretme ortamına yansıtılmasında yetersiz olunduğunu ve öğretmenlerin bu konuda gerekli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın Hong Kong'da becerilerin yansıtıldığını, öğretmenlerin becerileri yansıtmaya karşı istekli olduğu ve orta düzeyde ifade edilebilecek şekilde becerilerin öğrenme-öğretme ortamına yansıtıldığı sonucuna varılmıştır. Becerilerin öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenci merkezli bakış açısının ön plana çıkarıldığı, çoklu yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve öğretmen eğitimin çok önemli olduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır.

Türkiye'deki eğitimciler, YTÖPK'deki becerilerin veriliş şeklinin oldukça entegre olduğunu ve bu entegrasyonun Türkiye'deki programa da uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar sosyal ve kültürel farklıkları vurgulayarak Kong Kong'daki programı; problem merkezli olması, iş odaklı olması ve sadece genel becerilere yer verip ders ait becerilere yer verilmemesi gibi unsurlardan dolayı eleştirmişlerdir. Fakat bazı katılımcılar ise bu unsurları BTÖ'nün gelişimi için bir iyi bir zemin olarak görmüşlerdir. Öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine ilişkin her iki programı da benzer olarak görmüşler ve becerilerin uygulamalara nasıl yansıtıldığının değerlendirilmesini vurgulamışlardır. Sonuç olarak Hong Kong'un programından BTÖ bağlamında alınacak önemli unsurlar olduğunu fakat kültürel unsurların göz ardı edilmesi gerekti katılımcıların ifadelerinden ortaya konulmuştur.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ve araştırmanın sonuçlar doğrultusunda Türkiye'deki SBDÖP'ye ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önemli olarak görülecek birtakım önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. 2018 SBDÖP, BTÖ'nün gelişimi için alt yapı olarak imkân sunmasına karşın becerilerin nasıl, hangi boyutta ve ne düzeyde geliştirilebileceğine dair programı uygulayanlara yeterli bilgiyi sağlamadığı görülmüştür. Türkiye'deki öğretmenlerin BTÖ konusunda eğitime ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları göz önüne aldığında öğretmenlere rehberlik edecek ek materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda öğretim programındaki bu eksikliği gidermek ve öğretmenlerin rehberliğine başvurabilecekleri ek kaynakların geliştirilmesi gerekmektedir.
2. SBDÖP'de 8 anahtar ve 27 temel beceri olduğu görülmüştür. Bu becerilerden bazılarının birbiri ile yakın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, eleştirel düşünme ile kalıp yargı ve önyargıyı fark etme gibi beceriler iki farklı beceri yerine tek bir beceri altında ele alınabilir. Bu noktada programda yer alacak beceriler belirlenirken becerilerin başka becerilerle ilişkisi göz önünde bulundurulmalı ve çok sayıda beceri yerine daha kapsamlı ve işlevsel beceriler yazılmalıdır. Böylece yüzeysel beceri öğretimi yerine programın sarmal ve disiplinler arası yaklaşım özellikleri kullanılarak daha derinlemesine ve etkili bir BTÖ öğretimi planlanabilir. Burada ders saati, içerik, öğretmen ve öğrencinin durumu, etkili öğrenme- öğretim ile ölçme ve değerlendirme süreçleri gibi öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen tüm faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.
3. Katılımcıların görüşleri sonucunda Hong Kong'un YTÖPK'den Türkiye'nin alacağı derslerden en önemlisinin "becerilerin öğretim programına entegre edilişi" olduğu anlaşılmıştır. Özellikle Türkiye'deki eğitimciler öğretim programların arka planının detaylı düşünülmediğini ve sistematik bir yapısının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda programda yer verilen becerilerin arka planının detaylı düşünülmesi, her bir sınıf düzeyinde hangi becerinin ne ölçüde geliştirileceği Hong Kong örneğinde olduğu gibi programın arka planında belirlenmeli ve kazanımların dizaynına yansıtılmalıdır. Eğer

Türkiye'deki programda şayet bu 8 anahtar yetkinlik 27 temel becerinin tamamının gerekli olduğu ve bunların hiçbirinden vazgeçilemeyeceği düşünülüyorsa o zaman Hong Kong örneğinde olduğu gibi konuların, içeriğin, kazanımların, öğrenme-öğretme ile ölçme-değerlendirme unsurlarının bir bütün olarak ilgili becerileri geliştirecek zemini sunması sağlanmalıdır.

4. Öğretim programlarındaki veriler ve katılımcıların görüşleri ile de paralel olarak öğretim programının uygulanmasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Bu noktada eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına BTÖ'nün nasıl öğrenme-öğretme ortamına yansıtılacağı ile ölçme ve değerlendirmesinin nasıl yapılacağına dair uygulamalı dersler verilmelidir. Ayrıca mezun olan öğretmenlere de BTÖ'ye dayalı eğitimin nasıl olacağı ve hangi yöntem ve tekniklerle ölçme-değerlendirmenin yapılacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilmeli ve özellikle uygulamaya dayalı eğitimler verilmelidir. Öğretmenlere becerileri nasıl ölçebileceklerine dair rublikler geliştirilmesi öğretilmelidir. Bu bağlamda daha çok okul-üniversite iş birliği sağlanmalıdır.
5. Türkiye açısından merkezi sınavların BTÖ'yü engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi sınavların etkisi sonucunda öğretmenler BTÖ yerine bilgi temeli öğretim yapmaktadır. Katılımcıların görüşleri ve çeşitli araştırmaların sonucunda merkezi sınavlarda sorulan soruların bilgi ağırlıklı olması ve BTÖ'nün bilgi temeli öğretime göre daha çok zaman alıyor olması veli ve öğrenci için bir zaman kaybı olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Merkezi sınavların kısa vadede kaldırılamayacağı göz önünde bulundurulduğundan bu sınavda sorulan soruların BTÖ'yü içerecek şekilde hazırlanması daha kolay görünmektedir. Dolayısıyla merkezi sınavların bu olumsuz etkisini azaltma noktasında BTÖ'ye uygun içerikte sınav hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca sınav merkezlerinin beceri temelli değerlendirme noktasında yeterli olmadıkları ve gerçek anlamda beceri ölçen sorular geliştiremedikleri katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır. Bu noktada bu sınav merkezleri ve ölçme-değerlendirme uzmanları BTÖ noktasında bilgilendirilmelidir. Son olarak ise velilerin de bilgi temeli öğretimi tercih ettikleri, öğrencilere verilen proje ödevlerini velilerin yaptıkları ve öğretmenlerin de bu ödevlere not verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu hususta öğretmenler, veliler, öğrenciler hatta okul yönetimi de bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Ablak, S. (2017). *Sosyal bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Adamson , R., Nixon, J. ve Su, F. (2012). Comparative education and the reorientation of higher education. R. Adamson, J. Nixon ve F. Su (Ed.), *The reorientation of higher education: Challenging the East-West dichotomy* içinde (s. 12-34). Hong Kong: Springer.

Adamson, B. (2019). Juxtaposing Comparative Education and Teacher Education. M. A. Peters (Ed), *Encyclopedia of teacher education* içinde (s. 1-5). doi:10.1007/978-981-13-1179-6_307-1

Adamson, B. ve Morris, P. (2014). Comparing curricula. M. Bray, B. Adamson ve M. Mason (Ed.), Comparative education research içinde (2.baskı, s. 309-332). Hong Kong: Springe.

Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. R. Turan, H. Akdağ ve A. M. Sünbül (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.

Akdaş, H. B. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar verme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 6* (1), 82-88

Aksoy, G. ve Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi müfredatlarını etkileme boyutu. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(224), 75-99.

Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni. *Bilig, 64*, 23-48.

Aktan, S. (2015). John Franklın Bobbıtt'te program düşüncesinin gelişimi: Tarihsel bir inceleme. *Journal of Turkish Studies, 10*(15), 35-50. doi: 10.7827/TurkishStudies.8893

Albir, A. H. (2017). Competence-based curriculum design for training. *Competence-based Curriculum Design, 1*(2), 163-195. doi:10.1080/1750399X.2007.10798757

Alsalem, A. (2018). Curriculum orientations and educational philosophies of high school arabic teachers. *International Education Studies, 11*(4), 92-95. doi:10.5539/ies.v11n4p92

Altay, N. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İzmir Örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(3), 336-352. doi: 10.18026/cbayarsos.713052

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Kathleen , C., Mayer, R., Pintrich, P., . . . Wittrock, M. (2018). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. Özçelik, Çev.) (3. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

Arcskills. (2018, Ocak 23). *Insights from implementing a 21st-century skills programme in Nine Countries*. http://arcskills21.com/info-for-schools adresinden erişilmiştir.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(1), 41-61.

Aslan, N. & Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 5(2), 210-226.

Atalay-Mazum, A. (2018). Finlandiya eğitim sistemi. A. Balcı, ve A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemi* içinde (s. 291-310). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, A., Yılmaz , S. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 20-30.

Aydın, A. K. ve Çıtak, E. (2009). Felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi. *Dört Öge, 11,* 67-90.

Aydın, A., Erdağ, Ç. 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., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 37*(64), 20-30.

Aydınlı, S. (2015). Tasarım Eğitiminde Yapılandırıcı paradigma "Öğrenmeyi öğrenme". *Tasarım+ Kuram Dergisi, 11*(20), 1-18.

Barr, R., Barth, J. ve Shermis, S. (2013). Sosyal bilgilerin doğası. C. Dönmez (Ed.), (N. Akhan, E. Ay, C. Yeşilbursa, O. Sabancı ve A. Altıkulaç, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Bartram, B. (2020). Exploring international and comparative education. C. Simon ve S. Ward (Ed.), *A student's guide to education studies* içinde (s. 87-97). London: Routledge.

Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(2), 639-667. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m

Baştürk, S. (Ed.). (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Batır, B. (2020). Toplum ve ülke incelemeleri" dersinin vatandaşlık eğitimi bağlamında değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(*7*), 130-158.

Bechtel, G., Davidhizar, R. ve Bradshaw, M. (1999). Problem-based learning in a competency-based world. *Nurse Education Today*, *19*(3), 182-187. doi:0.1016/S0260-6917(99)80003-3

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *4*(7), 21-35.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi

Bergsmann, E., Schultes, M. T., Petrab, W. ve Schobe, B. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, *52*, 1-9. doi: https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001

Berry, R. ve Adamson, B. (2012). Assessment reform in Hong Kong schools. *Sa-Educ Journal*, *9*(1), 1-11.

Berry, R. (2011). Assessment trends in Hong Kong: Seeking to establish formative assessment in an examination culture. *Assessment in Education*: *Principles, Policy & Practice*, *18*(2), 199-211.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., ve Ra, S. (2012). *Defining 21st century skills.* http://www.atc21s.org/ adresinden erişilmiştir.

Bray , M. ve JIang, K. (2014). Comparing systems. M. Bray, B. Adamson ve M. Mason (Ed.), *Comparative education research: Approaches and methods* içinde (2. baskı, s. 139-167). Hong Kong: Springer.

Bray, M. (2014). Actors and purposes in comparative education. M. Bray, B. Adamson ve M. Mason (Ed.), *Comparative education reseach: Approaches and methods* içinde (2. baskı, s. 19-46). Hong Kong: Springer.

Bray, M., Adamson, B. ve Mason, M. (2014). Introduction. M. Bray, B. Adamson ve M. Mason (Ed.), *Comparative education reserach approaches and methods* içinde (2. baskı, s. 1-16). Hong Kong: Springer.

Brooks J. G.and Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.

Buran, A. (2017). Nitel Araştırmada veri toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayburt (Ed.), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (2. baskı., s. 43-81). Ankara: Anı.

Burnette, D. (2016). The renewal of competency-based education: A review of the literature. *The Journal of Continuing Higher Education*, *64*(2), 84-93. doi:10.1080/07377363.2016.1177704

Büyükdüvenci, S. (2019). Pragmatizm ve eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, *20*(1), 323-339. doi: 10.1501/Egifak_0000001074

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 345-356.

Cambridge University Press. (2021). *Cambridge dictionary*: https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizcet%C3%BCrk%C3%A7e/skill adresinden erişilmiştir.

Campbell, C., Silver , I., Sherbino, J., Cate, O. T., Holmboe, E. S. ve The International CBME Collaborators. (2010). Competency-based continuing professional development. *Medical Teacher*, *32*(8), 657-662. doi:10.3109/0142159X.2010.500708

Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergis*i, *5*(58), 108-122.

Cevriye-Özkaral, T. (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Cheung, A. (2012). How Hong Kong universities the global and the regional. A. Bob, J. Nixon ve F. Su (Ed.), *The reorientation of higher education: Challenging the east-west dichotomy* içinde (s. 95-113). Hong Kong: Springer.

Chyung, S. Y., Stepich, D. ve Cox, D. (2006). Building a competency-based curriculum architecture to educate 21st-century business practitioners. *Journal of Education for Business*, *81*(6), 307-314. doi: 10.3200/JOEB.81.6.307-314

Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları araka planları raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi(ERG).https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/1418/31%20ERG_E%C4%B0R_2015-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişilmiştir.

Creswell, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar için temel beceriler* (H. Özcan, Çev., 2. baskı). Ankara: Anı.

Crossley, M. (1999). Reconceptualising comparative and international education. *A Journal of Comparative and International Education, 29*(3), 249-267. doi:10.1080/0305792990290305

Curriculum Development Council [CDC]. (2001*). Learning to learn: Life-long learning and whole-person development*. Hong Kong: Curriculum Development Council.

Curriculum Development Council [CDC]. (2010*). Life and society curriculum guide (secondary 1-3)*. Hong Kong: Curriculum Development Council.

Curtis, D. D. (2004). The assessment of generic skills. J. Gibb ve P. Curtin (Ed.), *Generic skills in vocational education and training research readings* içinde (s. 136-157). Adelaide: Australian National Training Authority.

Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim, 2*(4), 1-9.

Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1) , 733-765. doi: 10.33711/yyuefd.919620

Çelikkaya, T. & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri. Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,11, 104-120.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 969-990.

Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 157*(1), 30-39.

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, *34* (2), 304-323.

Çiftçi, B., & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması, 2-1. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 33-59.

Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, *7*(1), 479-505. doi:10.7596/taksad. v7i1.1395

Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi 7-1, 479-505.

Çobanoğlu, R, Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (39), 121-131.

Çoşku-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi–Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *5*(1), 446-468.

Dale, R. (2007). Globalization, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, *41*(2), 117-149. doi:1080/03050060500150906

De Bruler, C. A. (2002). *Assessment, knowledge and the curriculum: The effects of a competence-based approach to the training of teachers in further and adult education* (Yayınlanmamış doktora tezi). doi:10.21954/ou.ro.00004994

Dede, S. ve Baskan, G. (2011). Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: Comparative education council in Turkish education system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3536-3542. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.331

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, P., Köçer, M. ve Atalmış, E. (2016). Examining social studies questions on national test in Turkey in terms of revized Bloom's taxonomy. *Turkish Studies, 11*(19), 299-314. doi:10.7827/TurkishStudies.11190

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal, 54*, 77-80.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ.

Dewey, J., James, W. ve Peirce, C. (2016). *Pragmatizm pratik bir felsefe*. (S. Çelik, Çev.) İstanbul: Doruk.

Diane, R. (2003). A brief history of social studies. J. Leming ve L. Ellington (Ed.), *Where did social studies go wrong?* içinde (s. 1-6). Marlboro: Tomas B. Fordman Foundation.

Docking, R. (1994). Competency-based curricula: The big picture. *Prospect*, 9(2), 8-17. doi:10.3316/aeipt.67848

Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Doğanay, A. (2016). Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 39-50). İstanbul: Yeni İnsan.

Duygu, N. (2013). *İlköğretim matematik öğretim programlarının incelenmesi: Uluslararası bir karşılaştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eskişehir.

E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, *2*(1), 58-74.

Education Bureau [EDB]. (2008a). *Teacher training & qualifications.* Hong Kong. https://www.edb.gov.hk/en/teacher/qualificationtrainingdevelopment/qualification/teacher-training-qualifications/index.html adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2008b). Small class teaching in public sector primary schools. Hong Kong. https://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/primary-secondary/applicable-to-primary/small-class-teaching/edbc08019e.pdf adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2018). *Ongoing Renewal of the School Curriculum*. https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/renewal/framework.html adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2020a). *Overview of Kindergarten Education in Hong Kong*. https://www.edb.gov.hk/en/edusystem/preprimarykindergarten/overview/index.html#Header adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2020b). *Primary school education.* https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/index.html adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2020c). *Secondary school education*. Hong Kong. https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/secondary/index.html adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2020d). Hong Kong education system. Study. Hong Kong: https://www.studyinhongkong.edu.hk/en/hong-kong-education/education-system.php adresinden edinilmiştir.

Education Bureau [EDB]. (2020e). *Subjects under the eight key learning areas*. Hong Kong: Yazar. https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/8-key-area/index.html adresinden edinilmiştir.

Egan, K. (1978). What is curriculum?. *Curriculum Inquiry*, *8*(1), 65-72. doi:10.1080/03626784.1978.11075558

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD]. (2018). Program for international student assessment. http://www.oecd.org/pisa/ adresinden edinilmiştir.

Elikesik, M. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Engin, A. O. (2018). Öğretim yöntemleri. M. Gömleksiz (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 101-143). Ankara: Asos.

Erdem, M. (2012). *6–7. sınıf sosyal bilgiler programında bulunan alana özgü becerilerin etkinlikler yoluyla kazandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erdem, M. (2018). Türk eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı *eğitim sistemleri* içinde (s. 77-112). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2019). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (8. baskı). İstanbul: Sümer Kitapevi.

Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*.

Erkol, H. (2018). Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, amaçları, varsayımları ve tarafları. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (6. baskı, s. 3-15). Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, A. (2006). *İlköğretim beşinci sınıfta teknoloji destekli proje tabanlı öğrenme uygulamaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

European Commission. (2019). *European skills, competences, qualifications and occupations.* https://ec.europa.eu/esco/portal/howtouse/21da6a9a-02d1-4533-8057-dea0a824a17a adresinden edinilmiştir.

Fadel, C. (2008). *21st Century Skills*: *How can you prepare students for the new global economy*. OECD: https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf adresinden alındı

Fadel, C. (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new global economy. Diunduh dari. https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf. adresinden edinilmiştir.

Field, S., Hoeckel, K., Kis, V., ve Kuczera, M. (2009). Learning for jobs OECD reviews of vocational education and training initial report. http://hdl.voced.edu.au/10707/76895 adresinden edinilmiştir.

Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 234-253.

Fosnot, C. T. ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. C. T. Fosnot (Ed.), *Costructivism: oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* içinde (S. Durmuş, Çev., 2. baskı, s. 9-42). Ankara: Nobel.

Fung, D. ve Howe, C. (2012). Liberal studies in Hong Kong: A new perspective on critical thinking through group work. *Thinking Skills and Creativity*, *7*(2), 101-111. doi:10.1016/j.tsc.2012.04.002

Gall, J. P., Gall, M. D. ve Borg, W. R. (2014). *Applying educational research: A practical guide* (7. geliştirilmiş baskı.). New York: Pearson.

Gazel, A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(2), 202-222.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). Disiplinlerarası *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 15-29.

Gibb, J., ve Curtin, P. (2004). International perspectives on generic skills. J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training research readings* içinde (s. 7-19). Adelaide: Australian National Training Authority.

Glasersfeld, E. (2007). Giriş: Oluşturmacılığın yansımaları. C. Fosnot (Ed), *Concstuctivism: oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama* içinde (S. Durmuş, Çev., 2. baskı., s. 3-9). Ankara: Nobel.

Glatthorn, A., Boshee, F., Whitehead, B. ve Boschee, B. (2012). Curriculum Development Council leadership: Strategies for development and implementation (3. baskı). California: SAGE. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/44334_1.pdf adresinden erişilmiştir.

Gonzalez, J., ve Wigenaar, R. (2005). *Generic competences according to the tuning project*. Apartato: Universitiy of Deusto ve Universitiy of Groningen. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf adresinden erişilmiştir.

Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *47*(47), 393-421.

Görgen, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (5. baskı, s. 1-18). Ankara: Anı.

Gün, E. S. (2007). *Türkiye ve İngiltere ilköğretim 4 ve 5. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *2*(1), 1-9. doi: 10.5961/jhes.2012.026

Güneş, F. (2015). Davranıştan beceriye yeni yaklaşımlar. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(2), 1-14.

Güneş, F. (2018). Öğretmen yetiştirmede beceri yaklaşımı. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, *3*(2), 1-16. doi: 10.29250/sead.441487

Gürdoğan- Bayır, Ö. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hacat, S. O., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, *2*(2), 27-56.

Hager , P., Holland , S., ve Beckett, D. (2002). *Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills*. Melbourne: National Centre for Vocational Education Research (NCVER). http://hdl.voced.edu.au/10707/108724 adresinden erişilmiştir.

Hamarat, E., ve Arkan, A. (2018). *2023 eğitim vizyon belgesinde gelecek becerileri*. Sata Perspektif (222). https://setav.org/assets/uploads/2018/12/222.pdf adresinden erişilmiştir.

Hayırsever, F. (2010). *Sosyal bilgiler dersi, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel beceriler*

açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Henri, M., Johnson, M. ve Nepal, B. (2017). A reviewof competency-based learning:Tools, assessments, and recommendations. *Journal of Engineering Education, 106*(4), 607-638. doi:10.1002/jee.20180

Hong Kong Examination and Assessment Authority [HKEAA]. (2021a). *Introduction*. Hong Kong:Yazar. https://www.hkeaa.edu.hk/en/hkdse/introduction/ adresinden edinilmiştir.

Hong Kong Examinations and Assessment Authority [HKEAA]. (2021b). Territory-wide system assessment. Hong Kong: Yazar. https://www.hkeaa.edu.hk/en/sa_tsa/tsa/ adresinden edinilmiştir.

Hong, W. P. (2012). An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. *Asia Pacific Education Review, 13*(1), 27-37. doi:10.1007/s12564-011-9171-z

Hotaman, D.(2008).*Yeni ilköğretim programının öğrencilere kazandırmayı öngördüğü temel becerileri öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul.

Hu, R., Adamson, B. (2012) Social Ideologies and the English Curriculum in China: A Historical Overview. Ruan J., Leung C. (Ed.) *Perspectives on teaching and learning English literacy in China*. (s. 1-17). doi:10.1007/978-94-007-4994-8_1

IEA. (t.y.). About IEA. Nisan 16, 2021 tarihinde International Association for the Evaluation of Educational Achievement: https://www.iea.nl/about adresinden alındı

Iliman Püsküllüoğlu, E. ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye'de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1) , 46-61. doi: 10.21666/muefd.304009

Inocian, R. (2018). *Aesthetic teaching pedagogies: A voice of experience*. UK: Cambridge Scholars Publishing. https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-5275-1653-3 adresinden edinilmiştir.

İnci, S. (2009). *Türkiye sosyal bilgiler programının karşılaştırmalı incelemesi (Kanada (Ontorio), İrlanda, ABD (New york, Kaliforniya), Finlandiya, Yeni Zelanda)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Koceli.

İskenderoğlu, T., Erkan, İ. ve Serbest, A. (2013). 2008-2013 Yılları arasındaki sbs matematik sorularının pisa matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4*(2), 147-168.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3. baskı.). London: Routledge Falmer.

Jayaram, S., ve Engmann, M. (2017). Diagnosing the skill gap. S. Jayaram,W. Munge, B. Adamson ve D. Sorrell (Ed.), *Competence-based vocational end professional education* içinde (s. 1-15). doi:10.1007/978-3-319-49485-2_1

Johnson, D. (2000). WEB DuBois, Thomas Jesse Jones and the struggle for social education, 1900-1930. *The Journal of Negro History, 85*(3), 71-95. doi:10.2307/2649057?journalCode=jnh adresinden alındı

Kabael, T. ve Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık becerilerinin PISA soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*(2), 321-349. doi: 10.16949/turcomat.73360

Kabapınar, Y. (2016). Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (4. Genişletilmiş baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

Kafyulilo, A., Innocent, R. ve Moses, I. (2013). Implementation of competency based teaching in morogoro teachers' training college Tanzania. *Makerere Journal of Higher Education, 4*(2), 311-326. doi:10.4314/majohe.v4i2.13

Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 663-672.

Karaşahinoğlu A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara

Karpicke, J. ve Grimaldi, P. (2012). Retrieval-based learning: A perspective for enhancing meaningful learning. *Educ Psychol Rev, 24*, 401–418. doi:10.1007/s10648-012-9202-2

Kay, K. (2010). 21 st Century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. J. Barell, L. Darling-Hammond, C. Dede, R. Du Four, D. Fisher, . . . Bob Pearlman, J. Bellanca ve R. Brandt (Dü) içinde, 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn (s. ---). Bloomington: Solution Tree Press.

Kirkwood, T. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies, 92*(1), 10-15. doi:10.1080/00377990109603969

Klein- Collins, R. (2012). *Competency-based degree programs in the US: Postsecondary credentials for measurable student learning and performance*. Şikago: Council for Adult and Experiential Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547416.pdf adresinden erişilmiştir.

Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and development* (2. baskı.). New Jersey: FT Press.

Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergis*i, *15*(1), 93-104.

Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 185-213.

Kubow, P., ve Fossum, P. (2007). *Comparative education: Exploring issues in international context*. New Jersey: Pearson.

Kuru- Çetin, S., Korkmaz, S. P. ve Öner, N. S. (2017). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 28-40.

Kuru, G. ve Şimşek, A. (2020). 2005 ve 2018 Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki derse özgü becerilerin öğretiminin karşılaştırılması. *Kastamonu Education Journal*, *28*(6), 2410-2423. doi:10.24106/kefdergi.702220

Larson, L. C. ve Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, *47*(3), 121-123. doi: https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575

Lo, J. T. Y. (2004). The junior secondary history curricula in Hong Kong and Shanghai: a comparative study, *Comparative Education*, *40* (3), 343-361, doi: 10.1080/0305006042000274836

Lobanova, T. ve Shunin, Y. (2008). Competence- based education – A common european strategy. *Computer Modelling and New Technologies*, *12*(2), 45–65.

Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*(3), 311-321. doi:10.1080/0260293042000188267

Malan, S. (2000). The new paradigm'of outcomes-based education in perspective. *Journal of Consumer Sciences*, 28, 22-28.

Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Hong Kong: Springer.

Maxim, G. W. (2006). *Dynamic social studies for constructivist classrooms: Insprining tomorrow's social scientists*. New Jersey: Prentice Hall.

Mayer, R. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, *41*(4), 226-232. doi: 10.1207/s15430421tip4104_4

MEB, (2020), https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4.

Mehmet, A. ve Selahattin, K. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 605-626.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev., 4. baskı). İstanbul: Nobel Akademik.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2006). Türkiye yeterlilik çerçevesi. Ankara. https://www.myk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (Tebliğ No: 2015/1). Ankara. https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC_teblig_Tr.pdf adresinden edinilmiştir.

Michaelis, J. U. ve Garcia, J. (1996). *Social studies for children* (11. baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. sınıf)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005b). *Pisa 2003 ulusal nihai raporu.* Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Pisa 2012 ulusal nihai raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/159630/mod_resource/content/0/2017%20SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%204-7.pdf adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a*). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5, 6, ve 7. sınıflar*). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2018b). *Haftalık ders çizelgeleri*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 adresinden alındı

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2018c). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5 adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2020a). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Pisa 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020b). 2020 *Liselere geçiş sistemi (Lgs) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları*. (Yayın No: 14). http://odsgm.meb.gov.tr/www/raporlar/kategori/94 adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/04/odsgm/kilavuz_2021.pdf adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu [METK] (1973). Resmi Gazete (Sayı 14574). https://www.mevzuat.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Mkonongwa, L. (2018). *Competency-based teaching and learning approach towards quality education*. Dares Salaam University College of Education (DUCE). http://www.tenmet.org/wp-content/uploads/2018/12/Competency-based-teaching-and-learning-approach-towards-quality-education.pdf adresinden erişilmiştir.

Morris, P. ve Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Moy, J. (1999). *The impact of generic competencies on workplace performance: Review of research*. Australia: National Centre for Vocational Education Research (NCVER). https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/the-impact-of-generic-competencies-on-workplace-performance-review-of-research adresinden erişilmiştir.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler öğreten görüşleri (İzmir menemen örneği). *Elctronic Turkish Studies*, 8(7), 355-362.

Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Electronic Turkish Studies*, *8*(7), 355-362.

Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi.

National Center on Education and the Economy. (2020). *Hong Kong overview*. https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/ adresinden alındı.

National Council for the Social Studies [NCSS]. (1993 January; February). *The social studies professional.* Washington DC: National Council for the Social Studies. https://www.socialstudies.org/publications-resources adresinden edinilmiştir.

National Council for the Social Studies [NCSS]. (2008). *Special section on 21st century skills*. https://www.socialstudies.org/publications/socialeducation/november-december2008 adresinden edinilmiştir.

National Research Council [NRC]. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century* (J. Pellegrino ve M. Hilton, Ed.) Washington, DC: The National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf adresinden edinilmiştir.

O'Sullivan, N. ve Burce, A. (2014). Teaching and learning in competency-based education. The Fifth International Conference on e-Learning, (s. 22-23). Belgrade, Serbia. Nisan 22, 2021 tarihinde http://econference.metropolitan.ac.rs/files/pdf/2014/21-neil-o-sullivan-dr-alan-burce-teaching-and-learning-in-competency-based-education.pdf adresinden alındı

Obay, M. (2009). *Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Orhan, A. ve Acar, F. E. (2018). Göz ardı edilen program ve Türkiye'deki yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(*3*), 292-305. doi:10.17244/eku.375778

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (1961, Mayıs 17). *Education*. https://www.oecd.org/education/ adresinden edinilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2009). *Pisa 2006 technical report*. www.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf adresinden edinilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011). *Lessons from Pisa for the United States, strong performers and successful reformers in education. Shanghai and Hong Kong: Two distinct examples of education reform in China*. OECD Publishing. doi:10.1787/2220363x

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2012). *Pisa 2009 technical report*. Paris, France: OECD Publishing
. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/50036771.pdf adresinden erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). *HKPISA 2012 preliminary report*. Paris: OECD. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf adresinden erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *The programme for international student assessment.* https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/ adresinden edinilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021), *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en. adresinden edinilmiştir.

Ödemiş, K. (2019). *Yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine uygunluğu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, *10*(2), 688-707. doi:10.19059/mukaddime.509244

Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (3. baskı, s. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.

Pala, F. ve Şimşek, A. (2016). Sosyal bilgiler dersinde tarihlerin (dates) öğretimi. *Turkish History Education Journal, 5*(1), 136-156.

Philips, D. C., ve Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme perspektifler* (S. Durmuş, Çev., 4. baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Phillips, D., ve Michele, S. (2014). *Comparative and international education: An introduction to theory, method, and practice* (2. baskı). The UK: Bloomsbruy.

Po, S. L., Yuk, F. M. ve Tai, H. K. (2017). Resource Package on "The Intagrative Use of Gereric Skills". Chapter 1: Integrative use of gereric skills. Hong Kong: Personal, Social and Humanities Education Section, Curriculum Developmant Insitute, Education Burcau. Haziran 23, 2020 tarihinde https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/pshe/references-and-resources/resource_package_on_the_integrative_use_of_generic _skills%20(3).pdf adresinden alındı

Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum* (3. baskı.). ABD: McGraw-Hill Inc.

Ramnath, R. ve Sivakumar, P. (2011). Constructivism and skill based pedagogy in the higher educational context. *Indian Journal of Applied Research, 1*(3), 61-62.

Reva University. (2019). *Skill-based learning and teaching: how ıt benefits the newgen learner.* https://reva.edu.in/blog/skill-based-learning-and-teaching-how-it-benefits-the-newgen-learner/ adresinden edinilmiştir.

Ross, E. W. (2017). *Rethinking social studies: Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. West Chester University of Pennsylvania: Information Age.

Rousseau, J.-J. (2017). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (M. Baştürk ve K. Yavuz, Çev., 4. baskı) Ankara: Kilit.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının. *İlköğretim Online*, *5*(2), 87-109.

Schaefer, K. M., ve Zygmont, D. (2003). Analyzing the teaching style of nursing faculty: Does it promote a student-centered or teacher-centered learning environment?. *Nursing education perspectives*, *24*(5), 238-245.

Schiro, M. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Washington DC: Sage.

Schleicher, A. (2018). Insights and interpretations. *Pisa 2018*, *10*. https://www.oecd.org/pisa/publications/ adresinden edinilmiştir.

Schleicher, A. (2019). *Pisa 2018: Insights and Interpretations.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf adresinden edinilmiştir.

Seggie, F. N. ve Bayburt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie ve Y. Bayburt (Ed.), Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar (2. baskı, s. 11-23). Ankara: Anı.

Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, *18*, 211-221.

Skills Partnership for 21st Century [P21]. (2019). Framework for 21st century learning. https://battelleforkids.org/networks/p21 adresinden edinilmiştir

Sömen, T. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Stauffer, B. (2020). What are 21st century skills?. https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills adresinden edinilmiştir.

Şahin, F. (2021). Karşılaştırmalı eğitimin tanımı, kapsamı ve tarihçesi. M. G. Gülcan, ve F. Şahin (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim: Tematik bir yaklaşım içinde (s. 2-17). Ankara: Pegem.

Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 847-878.

Şeyhun, H.(2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem.

T. Hewitt (2018), Giriş. S. Aslan (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz* içinde (S. Arslan, Çev., s. 1-17). İstanbul: Nobel.

Taba, H. (1962). *Currıculum development; Theory and practıce*. New York: Harcourt, Brace & World

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Hakkımızda* http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari-daire-baskanligi/icerik/207 adresinden edinilmiştir.

Tan, C. (2015). Beyond rote-memorisation: Confucius' concept of thinking. *Educational Philosophy and Theory*, *47*(5), 428-439. doi:10.1080/00131857.2013.879693

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç basamaklarının yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 89-101

Tannerdi, B. ve Apak, O. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Social and Behavioral Sciences, 116,* 842-848. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.308

Taş, H., & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ilkogretim Online*, *17*(2). 697-716. 10.17051/ilkonline.2018.419041

Taş, U., Arıcı , Ö., Ozarkan, H., ve Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2015_ulusal_rapor.pdf adresinden edinilmiştir.

Taşkıran, C. (2014). Altıncı sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanımların zihinsel beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 1-13.

Taşkıran, C., Baş, K. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 1-19.

Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 143-150.

Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. International Journal Of Eurasia Social Sciences, Vol: 8, Issue: 27, 461-487.

Teach.Com. (2020). *What do teachers do*? https://teach.com/what/teachers-know/teaching-methods/ adresinden erişilmiştir.

Terwel , J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(2), 195-199. doi:10.1080/002202799183223

Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (2.baskı). Ankara: Detay.

Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

The Curriculum Development Council. (2006). Guide to the pre-primary curriculum. Hong Kong: The Education Bureau https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/pre-primaryguide-net_en.pdf adresinden edinilmiştir.

The World Bank. (2020). *Doing business measuring business regulations*. https://www.doingbusiness.org/en/data/exploreeconomies/hong-kong-china adresinden erişilmiştir.

TIMSS Türkiye. (2013). TIMSS nedir?. http://timss.meb.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Tong, C.-S., Lee, C. ve Luo, G. (2020). Assessment reform in Hong Kong: developing the HKDSE to align with the new academic structure. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *27*(2), 232-248. doi:10.1080/0969594X.2020.1732866

Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Turan, R. (2018). 2017 *ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme*. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 19,* 295-328.

Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. *2*(2), 166-190.

Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training background and origins. J. Burke (Ed.), *Competence based education and training* içinde (s. 9-23). Philadelphia: The Falmer Press.

Türk Dil Kurumu Başkanlığı. (2019). *Genel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu. (1974). *Bilim ve sanat terimleri sözlüğü*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Türkiye İstatik Kurumu. (2020b). *Hanehalkı tüketim harcaması (Bölgesel),* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Tuketim-Harcamasi-(Bolgesel)-2019-33594 adresinden edinilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). *İstatistiklerle Çocuk.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2020-37228 adresinden edinilmiştir.

Türkoğlu, A. (2012). Karşılaştırmalı eğitim nedir? S. Ayna (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitimin yansımaları* içinde (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.

Twenty one century skills programme for students. (2018). *ArcSkilss.* http://arcskills21.com/info-for-schools adresinden edinilmiştir.

Tyler, W. R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem.

Uzunkol, E. (2014*). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ülkü-Kan, A.(2006).*Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Üstüner A. & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz ettkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Sosyal Bilimler Dergisi*, *14* (2), 197-208.

Vallori, A. (2014). Meaningful learning in practice. *Journal of Education and Human Development*, *3*(4), 199-209. doi:10.15640/jehd.v3n4a18

Verloop, N., Van Driel, J. ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 441-461. doi:10.1016/S0883-0355(02)00003-4

Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2010). *21st century skilss. Enschede: University of twente faculty of behavioural sciences department of curriculum design and educational ınnovation* http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf adresinden edinilmiştir.

Wolf, A. (2001). Competence based assessments. *The British Journal of General Practice*, *55*(515), 461-467.

Wolhuter, C., Popov, N., Manzon, M. ve Leutwyler, B. (2018). Mosaic of comparative education at universities: Conceptual nuances, global trends and critical reflections. C. Wolhuter, N. Popov, M. Manzon ve B. Leutwyler (Ed.), *Comparative Education at Universities World Wide* içinde (s. 319-343). Sofia: Bureau for Educational Services.

Worldometer. (2021). *Hong Kong population.* https://www.worldometers.info/world-population/china-hong-kong-sar-population/ adresinden erişilmiştir.

Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(1), 92-97.

Yanpar- Yelken, T. (2016). Oluşturmacı öğrenme kuramı. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (s. 51-56). İstanbul: Yeni İnsan.

Yaşar, R. (2007). *Sudi Arabistan'daki mutavassıt (ortaokul) 1. sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. sınıf sosyal bilgiler eğitimi programının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yeşilyurt, Y. (2020). Sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerlerin Yeni Zelanda sosyal bilgiler programındaki beceri ve değerler ile karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *3*(2), 450-464.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (9 Genişletilmiş baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları:"on yıl sonra. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 31-45. doi:10.30803/adusobed.323374

Yılmaz, S. (2003). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev., 3. baskı). İstanbul: Nobel.

Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yükseköğretim Kanunu. (1981). *Resmi gazete* (Sayı: 17506). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf adresinden edinilmiştir.

Yükseköğretim Kurumu, (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılandırma: 66 soruda Bolonga süreci uygulamaları.* https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf adresinden edinilmiştir.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. S. Aynal (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları* içinde (s. 24-44). Ankara: Pegem Akademi.

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: *A New Imperative for Teacher Education. Journal of Teacher Education, 61*(5), 422-431. doi: 10.1177/0022487110375802

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı

Sayı : E-74555795-050.01.04-8474
Konu : 2020-253 sayılı Etik Kurul Onayı

Sayın Papatya DEMİR
İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 02.12.2020 tarihli, bila sayılı yazı

Yürütücülüğünü üstlendiğiniz ***""Sosyal Bilgilerle İlgili Becerilerin Değerlendirmesi: Türkiye ve Hong Kong Arasında Karşılaştırma"*** başlıklı **"Doktora Tezi"** başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

COVİD-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 05.01.2021 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ve eki formun ilgili makamlarca **"Etik Kurul Onayı"** belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:1 Form

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BECNHDT71 Pin Kodu :64891 Belge Takip Adresi :
Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul Bilgi için: Canan SONMEZTURK
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01 Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu
Web:www.istanbul.edu.tr

Ek 2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN'ın danışmanlığında Arş. Gör Papatya DEMİR tarafından yürütülen "*Sosyal Bilgilerle İlgili Becerilerin Değerlendirmesi: Türkiye ve Hong Kong Arasında Karşılaştıma*" başlıklı doktora tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu tezin amacı, Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ile Hong Kong'un Yaşam ve Toplum dersi öğretim programlarını beceri temelli öğretim kapsamında karşılaştırmalı olarak ele almaktır. Bu tezin önemi "Merkezi sınav sistemine sahip bir iki farklı ülkenin eğitim sisteminde beceri temelli öğretimin, öğretim programında nasıl yer verildiğine" ilişkin bir karşılaştırma yapmaktır. Ayrıca Türkiye'nin beceri temelli öğretim noktasında çalışmanın örneklemini oluşturan Hong Kong'un Yaşam ve Toplum Öğretim programından neler öğreneceğini anlamaya çalışmaktır. Araştırmada sizden tahminen 60 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya siz dâhil tahminen 10 kişi katılacaktır. [1] Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Tezin amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya papatya.demir@istanbul.edu.tr ile İbrahim.turan@istanbul.edu.tr e-posta adreslerine ve 0530 563 34 66 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Kısaca tezin amacı: Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ile Hong Kong'un Yaşam ve Toplum dersi öğretim programlarını beceri temelli öğretim kapsamında karşılaştırmalı olarak ele almaktır. Bu çalışmanın önemi "Merkezi sınav sistemine sahip bir iki farklı ülkenin eğitim sisteminde beceri temelli öğretimin, öğretim programında nasıl yer verildiğine" ilişkin bir karşılaştırma yapmaktır. Ayrıca Türkiye'nin beceri temelli öğretim noktasında çalışmanın örneklemini oluşturan Hong Kong'un Yaşam ve Toplum Öğretim programından neler öğreneceğini anlamaya çalışmaktır.

Size görüşmenin süreçleri ve gizliliği ile ilgili bir kaç hatırlamada bulunmak istiyorum:

- Bu görüşme kaydedilecek ve kayıtlar gizli tutulacaktır.
- Görüşme yaklaşık 60 dk. sürmesi beklenmektedir.
- İstediğiniz anda görüşmeyi sonlandırabilirsiniz.
- Görüşme veya araştırma yönelik başka herhangi bir sorunuz var mı?

Siz değerli katılımcılarımızdan toplanan veriler gizlilik ilkesi dâhilinde 5 (beş) yıl saklanacak ve sonrasında araştırmacı tarafından güvenli bir şekilde imha edilecektir.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının [2]:

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacı	Danışman
Papatya DEMİR	Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN

Ek 3: Görüşme Formu (Türkiye)

Tarih:

Alan:

Akademik Seviye:

Yıllık Mesleki Deneyim*:*

Sorular:

1. Beceri temelli öğretim hakkında:
   a) Sizce beceri temelli öğretim niçin önemlidir?
   b) Sosyal Bilgiler dersinin beceri temelli öğretime uygun olduğunu düşünüyor musunuz? (Niçin?)
2. Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin (27 temel beceri) kapsamı hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Sosyal Bilgiler öğretiminde kazandırılması hedeflenen beceriler belirlenirken hangi unsurlar belirleyici olmalı? (Niçin)
4. Öğretim programında yer alacak becerileri siz belirliyor olsaydınız nasıl bir planlama yapardınız (nasıl bir ekleme-çıkarma yapardınız)?
   a) Sizce Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilerden hangilerinin bu ders için daha uygun olduğunu düşünüyorsunuz? (Niçin?)
   b) Hangi becerilerin daha geri planda kalabileceğini düşünüyorsunuz? (Niçin?)
5. Sosyal Bilgiler dersinde beceri öğretimi hakkında;
   a) Sizce beceri temelli öğretim, programa (içerik ve kazanım açısından) yansıtılıyor mu? (Niçin?)
   b) Sizce beceri temelli öğretimin ders kitaplarına (etkinlik ve içerik bağlamında) yansıtılıyor mu? (Niçin?)
   c) Sınıf içi uygulamalar göz önüne alındığında, sizce Sosyal Bilgiler öğretmenleri beceri temelli öğretimi, derslerine yansıtabiliyor mu? (Niçin?)
      a) Etkinlik
      b) Yöntem ve teknik
   d) Sizce Sosyal Bilgiler öğretmenleri beceri temelli ölçüm yapabiliyorlar mı? (Niçin?)
6. Beceri temelli öğretime yönelik; etkinlikler ve değerlendirme
   a) Hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı
   b) Beceri temelli öğretim yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlar nelerdir?
   c) Somut bir ders örneği verir misiniz?
   d) Hangi değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılmalı?
   e) Somut bir örnek verir misiniz?
   f) Beceri temelli eğitimin zorlukları nelerdir?
7. Beceri temelli öğretim nasıl geliştirilebilir?

a) Beceri temelli öğretimi geliştirmek için Milli Eğitim bakanlığına (MEB) düşen görev nedir?
b) Beceri temelli öğretimi geliştirmek için üniversitelere (Eğitim fakültelerine) düşen görev nedir?
c) Beceri temelli öğretimi geliştirmek için öğretmenlere düşen görev nedir?
d) Beceri temelli öğretimi geliştirmek için öğrencilere düşen görev nedir?

8. Hong Kong'un Yaşam ve Toplum Öğretim Programından neler öğrenebiliriz?
   a) Hong Kong'da uygulanan toplum ve gündelik problemler merkezli yaklaşım, sizce beceri öğretimi açısından daha etkili olabilir mi? (Niçin)
   b) Türkiye'de uygulanan merkezi programdan farklı olarak Hong Kong'daki gibi öğretmenlere programın içeriği konusunda belli oranda esneklik tanınması beceri öğretimi açısından faydalı olabilir mi? (Niçin)
   c) Hong Kong'da uygulanan öğrenen merkezli, proje tabanlı, gerçek örnekleri merkeze alan öğretimin, beceri temelli öğretim açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? (Niçin)
   d) Hong Kong'da uygulanan süreç ve ürün temelli ölçme-değerlendirme sisteminin beceri temelli öğretim açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? (Niçin)

Ek 4: Gönüllü Katılımcı Formu (Hong Kong)

VOLUNTEER PARTICIPATION FORM

I am Papatya Demir who is a Ph.D. student of the Graduate Education Institute, Istanbul University Cerrahpasa in Turkey.

This form is designed to inform you about the research.

What is the purpose of the study?

The purpose of this study is to reveal how teaching and assessment methods of social studies (life and society) course generic skills in Turkey and Hong Kong are conducted in terms of curriculum, textbooks, exam questions and classroom activities.

What kind of support do we expect from you?

If you would like to participate in this research, the researcher will interview with you about 30 minutes. You will be asked what are your views on skills teaching and assessment during the interview. Then, what you say during the interview will be recorded to be evaluated by content analysis. This will make it easier to transcribe your views.

How will we use the information we collect from you?

Your participation must be entirely voluntary in my research. In the study, you are not asked for any information that identifies your personal identity or institution. Your comments will be kept completely confidential and will only be evaluated by researchers. The information obtained from the participants will be evaluated collectively and used in scientific publications. Your opinions will contribute to the literature in terms of showing how social studies course is conducted and evaluated.

What you need to know about your participation:

In general, the interview does not include any questions that may cause personal discomfort. However, if you feel uncomfortable due to questions or any other reason during participation, you are free to interrupt the interview and exit. If that situation arises, please inform the researcher that you want to withdraw from the study.

If you would like more information about the research:

At the end of the interview, please feel free to ask any questions that you have about the research. The researcher will answer your questions. Thank you in advance for participating in this study. To get for more information on this study, please send an e-mail any time the following address:
papatya.demir@istanbul.edu.tr demirpapatya@gmail.com

I have read the above information and voluntarily participate in this study.

(After completing and signing this form, please return it to the researcher.)

Ek 5: İngilizce Görüşme Formu (Hong Kong)

Date:
Academic Level:
Major:
Years of Professional Experience:

Dear Participants,

I am Papatya Demir who is a PhD student at the Department of Social Studies Education of Istanbul University. My PhD thesis aims that is to reveal comparative how teaching and assessment methods of social studies generic skills in Turkey and Hong Kong are conducted in terms of curriculum, textbooks, exam questions and classroom activities. This research is important as it aims to respond to the question "how can successful skill training be applied in a system where central examination is applied?" through examining how the teaching of skills is performed in Hong Kong that has the central examination system.

Thank you very much for your time and willingness to participate in this study. This interview can be seen as an important opportunity for you to share your ideas and views on Hong Kong's skill teaching. At the same time, your opinions will also contribute to understanding Turkish education system on skills teaching. Your opinions can help to researchers, educational policies, curriculum developers and assessment and evaluation units to understand how in Turkey and Hong Kong's skill teaching and evaluated methods are.

I would like to give you some reminders about the processes and confidentiality of the interview:

- This interview will be recorded and records will be kept confidential.
- The interview is expected to last 30 minutes.
- Only my advisor and thesis committee members will have access to the records and their analysis.
- You can end the interview anytime.
- Do you have other questions about the interview or research?

Questions

1. What do you think about if life and society course should be taught base on knowledge or skills?
   a) a) If you give a rate, what percentage should knowledge or skills be allocated in learning and teaching process?
   b) Why do you think like that?
2. What do you think about skill teaching in life and society course?
   a) Do you believe that it is given enough in the curriculum? (Why)
   b) Do you believe that it is reflected enough in the life and society text book? (Why)
   c) Do you believe that teachers give the necessary importance to skill teaching? (Why)
   d) Do you believe that it is reflected enough exam papers? (Why)
3. How should the skills be taught in the lessons?
   a) What kind of leaning and teaching method should be used in the lessons?
   b) Why should these methods be preferred in the lessons by teachers?
   c) Could you give an example on preferred the methods to more clarify?
4. How should the skills be evaluated?
   a) What kind of evaluate methods should be used by teachers?
   b) Why should these methods be preferred to evaluate by teachers?
   c) Should any questions be preferred asking directly taught skills in exams papers by teachers? (Why)

d) Could you give me an example to understand better your evaluated method with any skill?
e) What should teachers be done when they realize that they cannot acquire the skills that they want to give to their students?

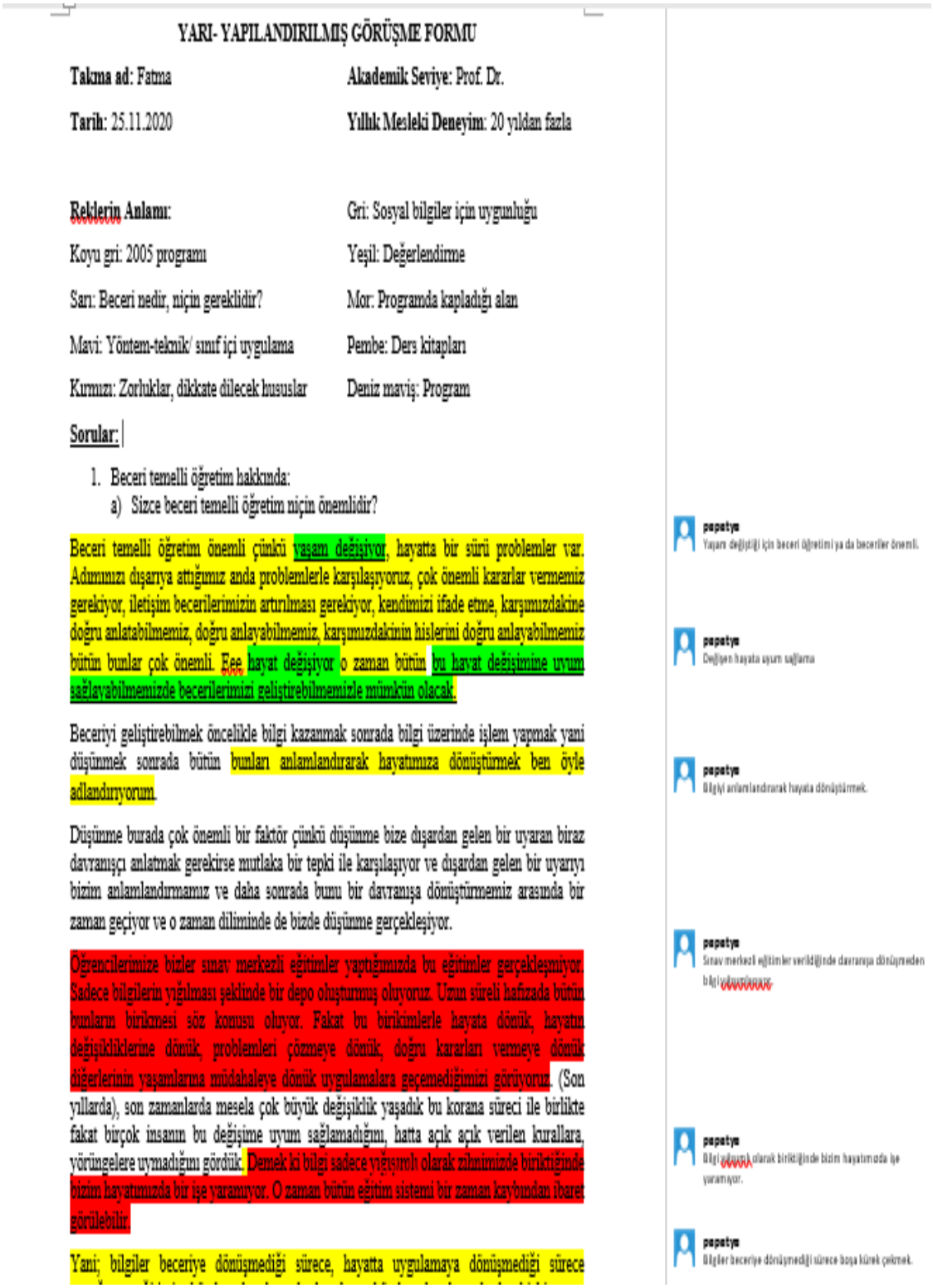
Ek 6: Braund ve Charke (2016)'ın Tematik Analiz Aşamaları

Analizin Aşamaları	Aşamaların Açıklanması	Bu Teze Yansıması
1. Veriye aşına olma	Verilerin kopyalanması (gerekirse), verileri okuma ve yeniden okuma, ilk fikirleri not etme.	Verilerin tekrar tekrar okunması ve ilgili fikirlerin not alınması
2.Başlangıç kodların oluşturulması	Verilerden yola çıkarak tema olabilecek kodlara ilişkin bir veri listesi hazırlama	Verilerden yola çıkarak ön listenin hazırlanması
3. Temaları arama	Kodları potansiyel temalara harmanlama, her bir potansiyel temayla ilgili tüm verileri toplama.	Ön listedeki kodlardan temalar aranması
4. Temaların yeniden gözden geçirilme	Belirlenen temaların yeniden gözden geçirilmesi	Ön listedeki temaların yeniden kontrol edilmesi
5.Temaların adlandırılması ve tanımlanması	Tanımlanan her bir tema için net bir isim üretilmesi ve bu temaların güçlendirilmesi	Tezde kullanılacak dört temel tema tanımlandı.
6. Rapor hazırlama süreci	Temaların araştırma problemi ile uyumuna bakılması ve nihai şeklini alması	Belirlenen temalar yeniden kontrol edilmiş ve araştırma problemi ile uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca bu aşamada uzman görüşüne de sunulmuştur.

Ek 7: İyi Tematik Analiz için 15 Noktalı Kriter Kontrol Listesi

Transkripsiyon	1. Veriler uygun ve tatmin edici bir şekilde transkript etme ve bunların doğrulukları tekrar tekrar gözden geçirme 2. Çalışmanın bulguları araştırma problemi için anlamlı olup olmadığına bakma
Kodlama	3. Kodlama sürecinde her bir veri öğesine eşit önem verme 4. Temaların anlaşılır, net, kapsayıcı ve genel olmasına dikkat etme 5. Her bir tema için yeterli kanıt sağlama 6. Temaların her birini kontrol etme ve kontrol ederken orijinal veri kümesine dönme 7. Temaların birbiri ile uyumlu, tutarlı, birbiri ile bütünsel ve ayırt edici nitelikte olmasına özen gösterme
Analiz	8. Verileri sadece yorumlamaktan veya tanımlamaktan ziyade verilerin derinlemesine analiz etme, yorumlama ve anlamlandırma yapma 9. Yapılan analizin ve verilerin birbiriyle eşleşmesini sağlama 10. Yapılan analiz ve veriler konu hakkında ikna edici ve iyi organize olmasını sağlama 11. Analitik anlatı ve açıklayıcı öz arasında denge oluşturma
Tümü	12. Analizin tüm aşamaları, aceleye getirilmeden ve hafife alınmadan yeterli zaman verme
Yazılı Rapor	13. Tematik analize ilişkin varsayımları ve bunlara özgü yaklaşımı açıkça açıklama 14. Yaptığımı iddia ettiğim ile yaptıklarımın uyumlu olmasını sağlama (yöntem-analiz tutarlığı) 15. Raporda kullanılan dil ve kavramlar epistemolojik olarak tutarlı yapma 16. Araştırmacı, araştırma sürecinde aktif ve tüm sürece hakim olma

EK 8: Görüşme Verilerinin Excel Analiz Örneği



YARI- YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Takma ad: Fatma **Akademik Seviye:** Prof. Dr.

Tarih: 25.11.2020 **Yıllık Mesleki Deneyim:** 20 yıldan fazla

Renklerin Anlamı: Gri: Sosyal bilgiler için uygunluğu

Koyu gri: 2005 programı Yeşil: Değerlendirme

Sarı: Beceri nedir, niçin gereklidir? Mor: Programda kapladığı alan

Mavi: Yöntem-teknik/ sınıf içi uygulama Pembe: Ders kitapları

Kırmızı: Zorluklar, dikkate dilecek hususlar Deniz mavişi: Program

Sorular:

1. Beceri temelli öğretim hakkında:
   a) Sizce beceri temelli öğretim niçin önemlidir?

Beceri temelli öğretim önemli çünkü yaşam değişiyor, hayatta bir sürü problemler var. Adımınızı dışarıya attığınız anda problemlerle karşılaşıyoruz, çok önemli kararlar vermeniz gerekiyor, iletişim becerilerinizin artırılması gerekiyor, kendimizi ifade etme, karşınızdakine doğru anlatabilmeniz, doğru anlayabilmeniz, karşınızdakinin hislerini doğru anlayabilmeniz bütün bunlar çok önemli. Ee hayat değişiyor o zaman bütün bu hayat değişimine uyum sağlayabilmemizde becerilerimizi geliştirebilmemizle mümkün olacak.

Beceriyi geliştirebilmek öncelikle bilgi kazanmak sonrada bilgi üzerinde işlem yapmak yani düşünmek sonrada bütün bunları anlamlandırarak hayatımıza dönüştürmek ben öyle adlandırıyorum.

Düşünme burada çok önemli bir faktör çünkü düşünme bize dışardan gelen bir uyaran biraz davranışçı anlatmak gerekirse mutlaka bir tepki ile karşılaşıyor ve dışardan gelen bir uyarıyı bizim anlamlandırmamız ve daha sonrada bunu bir davranışa dönüştürmemiz arasında bir zaman geçiyor ve o zaman diliminde de bizde düşünme gerçekleşiyor.

Öğrencilerimize bizler sınav merkezli eğitimler yaptığımızda bu eğitimler gerçekleşmiyor. Sadece bilgilerin yığılması şeklinde bir depo oluşturmuş oluyoruz. Uzun süreli hafızada bütün bunların birikmesi söz konusu oluyor. Fakat bu birikimlerle hayata dönük, hayatın değişikliklerine dönük, problemleri çözmeye dönük, doğru kararları vermeye dönük diğerlerinin yaşamlarına müdahaleye dönük uygulamalara geçemediğimizi görüyoruz. (Son yıllarda), son zamanlarda mesela çok büyük değişiklik yaşadık bu korana süreci ile birlikte fakat birçok insanın bu değişime uyum sağlamadığını, hatta açık açık verilen kurallara, yönergelere uymadığını gördük. Demek ki bilgi sadece yığışımlı olarak zihnimizde biriktiğinde bizim hayatımızda bir işe yaramıyor. O zaman bütün eğitim sistemi bir zaman kaybından ibaret görülebilir.

Yani; bilgiler beceriye dönüşmediği sürece, hayatta uygulamaya dönüşmediği sürece

papatya
Yaşam değiştiği için beceri öğretimi ya da beceriler önemli.

papatya
Değişen hayata uyum sağlama

papatya
Bilgiyi anlamlandırarak hayata dönüştürmek.

papatya
Sınav merkezli eğitimler verildiğinde davranışa dönüşmeden bilgi yığınlaşıyor.

papatya
Bilgi yığınları olarak biriktiğinde bizim hayatımızda işe yaramıyor.

papatya
Bilgiler beceriye dönüşmediği sürece boşa kürek çekmek.

EK 9: Görüşme Verilerinin Excel Analiz Örneği

	B	C	D	E
	Temalar	Kategoriler	Kodlar	Fatma
	Hedef	Beceri nedir?	Değişen hayata uyum sağlama	Beceri temelli öğretim önemli çünkü yaşam değişiyor, hayatta bir sürü problemler var. Adımınızı dışarıya attığımız anda problemlerle karşılaşıyoruz, çok önemli kararlar vermemiz gerekiyor, iletişim becerilerimizin artırılması gerekiyor, kendimizi ifade etme, karşımızdakine doğru anlatabilmemiz, doğru anlayabilmemiz, karşımızdakinin hislerini doğru anlayabilmemiz bütün bunlar çok önemli. Eee hayat değişiyor o zaman bütün bu hayat değişimine uyum sağlayabilmemizde becerilerimizi geliştirebilmemizle mümkün olacak.
			Bilgiyi anlamlandırarak hayata dönüştürmek	Beceriyi geliştirebilmek öncelikle bilgi kazanmak sonrada bilgi üzerinde işlem yapmak yani düşünmek sonrada bütün bunları anlamlandırarak hayatımıza dönüştürmek ben öyle adlandırıyorum.
			Hayatla uyumlu birey olabilmek	Evet, yani bir yerde tabi hayatta daha aktif rol almak, kendi hayatımızı kendimiz yönlendirebilmek, diğerleri ile uyumlu yaşayabilmek ve değişen çevre koşullarına adapta olabilmek için.
			Bireyin yaşadığı hayatı yönetebilme ve sağlıklı birey olabilmesi	Beceri temelli öğretim önemli çünkü yaşam değişiyor, hayatta bir sürü problemler var. Adımınızı dışarıya attığımız anda problemlerle karşılaşıyoruz, çok önemli kararlar vermemiz gerekiyor, iletişim becerilerimizin artırılması gerekiyor, kendimizi ifade etme, karşımızdakine doğru anlatabilmemiz, doğru anlayabilmemiz, karşımızdakinin hislerini doğru anlayabilmemiz bütün bunlar çok önemli. Eee hayat değişiyor o zaman bütün bu hayat değişimine uyum sağlayabilmemizde becerilerimizi geliştirebilmemizle mümkün olacak.
			bilgiler hayata yansımadığı sürece eğitim anlamsız	Yani; bilgiler beceriye dönüşmediği sürece, hayatta uygulamaya dönüşmediği sürece yaptığımız eğitimin kürek çekmekten başka, boşa kürek çekmekten başka hiçbir şeye yaramadığını düşünüyorum.